Streitfragen

auf

dem Gebiete der Pädagogik.

Von

Dr. F. A. W. Diesterweg.

I.

Inhalt.

1) Abfertigung der Gegenschriften von Peters, Rönnenkamp und Zerrenner über den wechselseitigen Schulunterricht.

2) Ueber die Unterrichtsmethoden im Allgemeinen.

248 G

Streitfragen

auf

dem Gebiete der Pädagogik.

Von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Seminars für Stadtschulen in Berlin.

R

I.

Essen,

bei G. D. Bädeker.

1837.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Vorwort.

Die erste der beiden nachfolgenden Abhandlungen war ursprünglich für die „Rheinischen Blätter" bestimmt, und der Anfang derselben wurde in dem dritten Hefte des ersten Bandes des laufenden Jahrganges abgedruckt. Da das Ganze aber durch Vertheilung auf verschiedene Hefte zu sehr zerrissen worden wäre, so habe ich es als eine selbstständige Broschüre erscheinen lassen, und ihm den angehängten Aufsatz über die Unterrichtsmethode im Allgemeinen, besonders auf Universitäten, beigegeben. Beides, meiner Lage

und meinen Verhältnissen gemäß, zur Anregung, nicht zur Vollendung. —

„Dem Fertigen ist nichts recht zu machen,
Der Werdende wird dankbar sein.“

Göthe.

Berlin, im April 1837.

A. D.

I.

Es gab eine Zeit, in der man in Deutschland verschiedene Ansichten, welche über irgend einen Gegenstand gehegt wurden, mit Ruhe und Besonnenheit, ohne Leidenschaft, erörterte. Die Verschiedenheiten der Ansichten existirten; aber es entstand kein Streit um dieselben. Diese Zeit ist vorüber. Wir sind leidenschaftlicher, heftiger, persönlicher, individueller geworden. Die Trennung des Objects von dem Subjecte ist am Verschwinden. Wer sich zu einer andern Meinung bekennt als ein Anderer, sieht diesen als einen Feind an, und behandelt ihn als solchen, sucht eine Schaar Gleichgesinnter um sich zu versammeln, um nicht allein zu stehen, ficht mit diesen unter demselben Panier und bildet eine Partei, eine Coterie, eine Clique. Eine Clique ist eine praktische Coterie. Sie kämpft um Grundsätze und praktische Resultate. Um die Art der Waffen ist sie in der Regel nicht verlegen, wenn nur dem Gegner geschadet wird. Die Sache des Freundes wird vertheidigt, weil er ein Freund ist, selbst wenn er in diesem oder jenem Punkte Unrecht haben sollte.

Ich sage nicht, daß verschiedene Ansichten, welche laut werden, immer zu der, jederzeit verwerflichen Cliquenschaft

führen; so weit sind wir noch nicht gekommen, d. h. nicht gesunken, aber die Erfahrung der letzten Jahre lehrt unwiderleglich, daß wir auf dieser Bahn Fortschritte machen. Wir sind in dieser Beziehung Schüler der Franzosen und Engländer. Bei diesen ist manches Gute, was, zu uns herübergenommen, nicht einmal gut sein und bleiben würde, wegen der Verschiedenheit der Verhältnisse. Daß wir aber auch das Schlechte, was sie haben, auf den heimischen Boden verpflanzen, ist nicht zu entschuldigen. In den genannten Ländern wird Alles eine Parteisache, und die Anhänger der verschiedenen Ansichten verfolgen einander mit wahrer Berserkerwuth. Kein Schimpfname ist ihnen zu gemein. Unter uns hat dieses neulich Friedrich von Raumer wegen seines Buches über England 1835 von den Engländern selbst erfahren müssen.

Diese Unsitte sollten wir nicht nachahmen. Denn die Festigkeit der Ueberzeugung, die standhafte Verfechtung derselben, die Treue gegen sich selbst und andere große Eigenschaften eines Menschen, der etwas wirken will, hängen davon nicht ab, sind vielmehr in der Regel davon getrennt. Wer schimpft, macht seine Sache, seine Persönlichkeit verdächtig. Den Zustand eines Solchen klärt die offene Aeußerung jenes Mannes auf, der, nachdem er bei einer schweren Beschuldigung ganz ruhig geblieben, nun aber bei einer leichteren sehr heftig wurde, darüber den Aufschluß gab: „Ja, wenn ich mich getroffen fühle (!), so werde ich wüthend.“

Es ist nicht immer leicht, die Gränze, welche die Persönlichkeit von der Sachlichkeit trennt, von einander zu unterscheiden. Gehören z. B. Grundsätze, die man äußert, zum Objectiven oder Subjectiven? Offenbar zu jenem, denn sie

sind eine Sache, welche Handlungen hervorbringt. Diese Grundsätze darf ich also in ihrer Unwahrheit und Nichtigkeit darstellen, ohne daß man mir in Wahrheit den Vorwurf des persönlichen Verfahrens machen kann. Nur darf ich mir dabei keinen Schluß auf die wirkliche Sittlichkeit oder vielmehr Unsittlichkeit der Gesinnung und des Lebens erlauben. Das ist allezeit eine gehässige und, mit Absicht vollzogen, boshafte Persönlichkeit. Der Schluß ist auch ganz falsch. Ein Mann kann sich theoretisch zu Grundsätzen bekennen, die in der Regel zu unsittlichen Gesinnungen und Handlungen verleiten. Aber es ist darum nicht allemal der Fall. Bekanntlich läßt die Logik den Schluß von dem Besonderen auf das Einzelne nicht gelten; es ist ein Trugschluß und, blendend oder versteckt vorgetragen, ein sophistischer. Zwischen dem Kopfe und dem Herzen eines Menschen herrscht oft, glücklicher Weise, eine merkwürdige Inconsequenz. Darum wird sich der brave und gerechte Mann nie, weder geheim, noch weniger öffentlich, einen Schluß auf die Sittlichkeit des Gegners erlauben, falls diese nicht offen vorliegt und von Jedermann erkannt wird, in welchem Falle es dann keiner Argumentation bedarf. Der Streit prüfet die Geister. Wer seine Haltung nicht verliert und sich nicht einmal der schlechten Waffen, die gegen ihn gebraucht werden, bedient, handelt allein so, wie es achtungswürdig und ehrenhaft ist. Sonst aber müssen in gerechtem Kampfe allerdings die Waffen gleich sein. Wer seiner Sache vertraut und auf seine eigene Ehre etwas hält, wird sich nie schlechter Waffen bedienen.

Innerhalb dieser Gränzen entbrenne denn lebendig, kräftig, heftig der Streit! Es gibt mattherzige, weichgebackene Seelen, die bei jedem derben Worte erzittern. Es gibt Gei-

ster, die sich für vornehm halten, weil sie ihre Gedanken in feine Redensarten einhüllen, und jedes Wort, welches ohne Umhüllung die Sache bezeichnet, als einen Mangel von Urbanität und vornehmer Gesinnung bezeichnen. Es gibt Menschen, welche von Andern verlangen, daß sie die schlechten Gerüche, die sie selbst anrichten, nicht riechen, oder sie für Königsrauch ausgeben sollen. Nein, der Kampf sei, wenn es um wichtige Dinge gilt, direct, kräftig, derb. Als Luther gegen den Vatican seine Blitze schleuderte, konnte er nicht höflich, nicht unmaßgeblich sein. Darum sagte er auch selbst, daß es gut sei, wenn die Geister auf einander platzen. An einem Theatergefecht hat, weil es ein Schein- oder Spiegelgefecht ist, kein Mensch eine Freude. Wenn aber die Kämpfer mit aller ihnen zu Gebot stehenden Kraft und Gewandtheit die Streiche führen, wenn die Waffen klirren, die Hiebe regnen und die Funken sprühen, wenn es ein Kampf der Kraft ist mit der Kraft; so fühlt der Zuschauer sich ermuthigt und gekräftigt, und der Kämpfer selbst verläßt, auch wenn er überwunden werden sollte, mit beruhigtem, festen Bewußtsein die Bahn.

Diese Bemerkungen, die ich noch sehr vermehren könnte, drängten sich mir auf, als ich mir vornahm, einen Blick auf einige Streitfragen der Gegenwart auf pädagogischem Gebiet zu werfen und meinen Lesern den Stand der Sache zu bezeichnen. Mehr beabsichtige ich in einigen Beziehungen für jetzt nicht. Wenn ich mich daher zum Theil sehr kurz fasse und bei Andeutungen stehen bleibe, so gilt dieses doppelt von dem Theile der Streitfragen, welche jenseits des Gebietes der Rheinischen Blätter liegen. Ich übergehe diese aber darum nicht ganz, weil, wenn man auch nicht unmittelbar durch Amt und Streben an einem Streite Theil

nimmt, doch häufig zusieht, welche Wendung, welchen Ausgang er nimmt. Das „Zusehen" ist übrigens die leidige Gewohnheit selbst derer, bei welchen man auf lebendige, thätige Theilnahme gerechnet hätte. Es gibt unter den Deutschen viele passive Leute. Ein großer Gesetzgeber des Alterthums verbot seinen Bürgern die Neutralität. Unter uns gilt Börne's Wort, das er einem Deutschen, welcher 1830 in Paris lebte, in den Mund legt: „Schlaget euch, ich sehe zu!" Darum gilt es denn auch von Manchem unter uns:

„Es tritt kein Andrer für ihn ein,
Auf sich selber steht er da ganz allein."

II.

Die erste Streitfrage, auf die ich nur hindeute, ist die über die Universitäten. Es ist ein alter Streit. Schon vor drei Jahrhunderten regte er sich. Schon vor dreihundert Jahren wurde Universitäts-Professoren das Diktiren der Hefte verboten. Aber es half nichts. In neuester Zeit ist er auf's Neue heftig entbrannt. Er geht fort, auch wenn keine Schriften mehr pro und contra erscheinen sollten. Die Zeit führt ihn fort. Tretet mit allen Waffen der Theorie und der Praxis, der objectiven und subjectiven Stärke, mit der Energie der Gesinnung und mit dem Schwerte der Rede gegen eine in der allgemeinen Meinung der Zeitgenossen festbegründete, hochgeachtete Sache auf: ihr werdet keinen Anklang finden, spurlos geht euer Versuch vorüber, Niemand regt sich. Wenn daher ein Streit die Menschen erregt, allgemeine Theilnahme findet, und es hin und her wogt: so hat der Streit eine in der Sache begründete Be-

deutung. Also verhält es sich mit den deutschen Universitäten. Ihre Einrichtung stimmt nicht mehr mit unabänderlichen Richtungen der Gegenwart. Die Entwickelung unseres Lebens hat diesen Gegensatz hervorgerufen und wird ihn fort und fort steigern. Wenn auch Menschen aufhören sollten, ihre Stimme zu erheben, zu protestiren: die Dinge, die Zustände, die Verhältnisse fahren fort zu protestiren. Meine darum Keiner, daß die Sache verloren sei, wenn er schwiege. Die Dinge sind mächtiger als der Mensch, der einzelne Mensch. Um die Kluft mit einem Satze anzudeuten: es ist der Zwiespalt zwischen dem Leben und der Gelehrsamkeit, der lebendigen Praxis und dem todten Schulwissen, dem Streben der Gebildeten und der Gelehrten. Drei Jahrhunderte haben wir darunter gelitten, man hat es immer gewußt, wenn auch erst in neuerer Zeit recht lebhaft empfunden. Denn das Leben hat seit der französischen Revolution in Deutschland einen früherhin ganz unbekannten, ungeahneten Schwung erhalten. „Gelehrt" und „gebildet" waren früherhin synonyme Begriffe. Man kannte nichts Anderes, nichts Höheres als umfassendes Wissen, und man strebte darnach, nicht um es anzuwenden, sondern um es zu wissen. Einen gebildeten Mittelstand gab es nicht. Wer nicht ein Gelehrter, kein Beamteter war, gehörte zu der für gemein geachteten Klasse der Bürger. Es war eine Kluft zwischen beiden befestigt. Dem Promovirten setzte man einen Stuhl, während der Bürger stehen mußte. Noch nicht überall haben wir diesen Zustand überwunden. Noch gilt an vielen Orten ein Beamter mittleren Ranges in der Meinung mehr als der tüchtigste Bürger, und jener hat die Neigung, sich vornehm von diesem abzusondern. Aber die Kluft verengert sich, das Leben ist im Fortschreiten begriffen, und keine Ge-

walt wird diesen Fortschritt hemmen. Theils nimmt es, wenn auch indirect, einen Anlauf gegen die todte Gelehrsamkeit, theils verlangt es Theilnahme an wissenschaftlicher Erkenntniß. Die Wissenschaften sollen dem Leben Früchte tragen. Die Wissenschaft hört darum nicht auf, und wer die Anwendung derselben auf das Leben und die Theilnahme möglichst Vieler an ihrem Gewinn verlangt, ist darum nicht ein Feind der Wissenschaft. Vielmehr begünstigt er die Durchdringung des Lebens durch die Wissenschaft. Aber er verlangt zugleich eine solche Einrichtung und Richtung der wissenschaftlichen Institute und ihrer Lehrer, daß die Wissenschaft ein Gemeingut der Gebildeten werden könne. Dieses Verlangen und dieses Streben schelten die Männer des alten Stils als das der gemeinen Nützlichkeitskrämer und Utilitarier. Aber Schimpfnamen ändern die Sache, die Welt nicht. Mit Hochgefühl sehen Vorurtheillose das Heraufkommen der deutschen Industrie und der Handelsfreiheit, das Wachsthum der Gebildeten an Zahl und innerer Kraft. Nur der unächte, einseitige Wissenschaftner betrachtet diese Entwickelung mit scheelsüchtigem Blick, meinend, der hehren Göttin, der er dient, etwas zu vergeben, wenn von Anwendung der Wissenschaft auf das Leben im Ernste die Rede ist, und in der argen Verblendung, als achteten Menschen des praktischen Lebens nur das, was man mit Händen greifen könne. Die wissenschaftlichen Ideen sollen das Leben durchdringen, — das ist die Forderung, das Ziel. Wer es anstrebt, leistet der wahren Wissenschaft eben damit die größten Dienste.

Dieses ist die große Bedeutung des Kampfes um die Universitäten von *einer* Seite. Das Leben selbst ist in denselben eingetreten; *der Ausgang ist darum gesichert*. Die übrigen Seiten, welche bei der Universitätsfrage

zur Sprache gekommen, besonders die in Betreff der sittlichen Wirkung und patriotischen Ausbildung der studirenden Jünglinge lassen wir hier auf sich beruhen. *) Ich nenne nur noch die Männer, die außer Theremin und mir

*) Werthvolle Beiträge zur Kenntniß deutscher Universitäten der neuesten Zeit von 1815 — 1830 liefern folgende zwei Schriften:

1. Der deutsche Student. Ein Beitrag zur Sittengeschichte des neunzehnten Jahrhunderts. Von A. v. S. Stuttgart, 1835. Balz'sche Buchhdlg.
2. Fahrten eines Musikanten. Von Bechstein. Erster Theil. Der Student. Schleusingen bei Glaser, 1836. (Eine höchst interessante Schrift!)

Als Probe geben wir den Lesern aus dem ersten einen kleinen Abschnitt, welcher des Felix Schnabel, der bis 1831 in Halle, Leipzig, Jena studirte, und sich Studirens halber auch auf andern Universitäten aufhielt, bis er endlich griechischer Freiwilliger ward, tägliches Leben beschreibt (S. 133 ff.):

„Unangemeldet und ohne anzuklopfen treten wir in Schnabel's Zimmer. Es ist acht Uhr, die Stube ist mäßig erwärmt — der Bewohner hatte nur eine halbe Klafter für den Bedarf des ganzen Winters gekauft, die Hälfte davon verbrannte noch seine ehrliche Philistresse — das Kaffeebrett steht auf dem Tische, die Kanne auf dem Ofen; auf dem Bücherbrett befinden sich einige Bücher, die der Antiquar nicht hatte kaufen oder zu spottschlecht bezahlen wollen; hinter dem Pulte stehen zwei Stoßrappiere, ein Stoßschläger und einige gewichtige Ziegenhainer; die Seite der Wand über dem Sopha ist mit Pfeifen behängt, auf dem Sopha ruht wohlgefällig Mouton; auf dem Tische steht ein Tabakskasten, daneben liegt eine Mappe, Tintenstecher, die Frankenmütze und das grün=roth=goldene Corpsband. Im Zimmer hängen einige Kleidungsstücke, unter denen das merkwürdigste die Bierhose, die steif und fest beinahe auch ohne die ausfüllenden Schenkel stehen kann. Jetzt öffnet sich die Kammerthür: Gähnend und sich reckend tritt unser Freund, in weiten Schlafrock gehüllt, ein, jagt den Mouton vom Sopha, nimmt dessen warmen Platz ein, stopft eine Pfeife und schlürft gemächlich einige Tassen Kaffee. Zur Morgenvisite erscheinen einige Manichäer, die sich alsbald an Hoffnungen und Trost, aber nicht an Geld reicher, wieder entfernten; darauf tritt

in eignen Schriften in der Sache aufgetreten sind: Beneke, Mayerhoff, Pügge, Alschefsky, Leo, Morstadt und — Jahn, fast unzähliger kleiner Aufsätze in Zeitungen und Journalen und der Kritiken in den Literaturzeitungen

---

höflichst sich verbeugend die Stadtklatsche, der Barbier, ein, verrichtet bei der Erzählung der neuesten Neuigkeiten sein Geschäft an dem ziemlich bartlosen Kinn seines Patrons — die Flaumen an der Oberlippe blieben stehen und wurden steif und dunkelfarbig gewichst — empfiehlt sich und macht der Magd Platz, welche die Befehle des Hausburschen empfängt, das Bett macht und das Zimmer aufräumt. Um neun Uhr zieht sich unser Freund an, nimmt die Mappe, worin sich ein Fechthandschuh, Tabak und bisweilen auch Papier und Feder befindet, und ein Stoßrappier unter den Arm, die lange Pfeife bleibt im Munde, Mouton wird gepfiffen und nun verläßt der Musensohn seine Klause, die er vor Mitternacht in der Regel nicht wieder betritt. Alle Studenten sind um diese Zeit in den Collegien; dahin begibt sich Schnabel auch und harrt, mehr aus Bedürfniß der Wärme, als aus Liebe zur Wissenschaft, bis eilf Uhr in ihnen aus. Pfeife, Rappier und Mappe wandern mit; sie waren die ständigen Begleiter eines ächten Jenaers, der sich nur sehr selten von dem Symbol des Fleißes, der Mappe, trennte; Mouton vergnügt sich während der Zeit, als sein Herr fleißig ist, auf dem Markte oder im Speisehause, schließt neue Bekanntschaften, begrüßt die alten durch freundliches Anriechen, geht den Schönen seines Geschlechts nach und bellt Wagen, Roß und Bettler an. Die Hunde haben es in Jena sehr gut, denn da die Kost für Menschen fast zu schlecht, fällt sie beinahe lediglich diesen treuen Vierfüßlern anheim, die in Menge und von allen Gattungen, von der schönsten bis zu der gemeinsten und häßlichsten, in den Straßen und vorzüglich auf dem Markte, der auch ihr Einigungspunkt ist, oft herrenlos sich herumtreiben. Es gibt, oder gab, gewisse Universitätshunde, die Allerweltsfreunde waren, mit Jedem liefen, der sie lockte und fütterte, dann wieder andere, die es ausschließlich mit der Burschenschaft, noch andere, die es mit den Landsmannschaften im Allgemeinen, oder mit einem Corps speziell hielten; ob sie die Gesinnungen ihrer Partei getheilt haben, können wir nicht mit Gewißheit angeben, jedoch versichern, daß sie mit den Hunden der Andersdenkenden in steter Fehde lebten."

nicht zu gedenken. Wer es mit den Gelehrten zu thun hat, hat beinahe die ganze Schriftstellerwelt gegen sich. Denn eben sie leiten, als Helden von der Feder, die kritischen Institute, welche Einseitigkeit eben das Leben bekämpft. Von

---

„Um eilf Uhr finden wir Schnabel auf dem Markte; es bilden sich hier verschiedene Gruppen, die über Deutschthum, Freiheit und Gleichheit, andere, die über Paukereien, Liebesabenteuer und sonstige Vorfallenheiten verhandeln. Um diese Gruppen üben sich mehrere Paare im Stoßen, Schnabel unter ihnen, da er mit Gewalt diese Fertigkeit praktisch erlernen will. Gegen zwölf Uhr, oder etwas später, ziehen Studenten und Hunde ab; beide fühlen das Bedürfniß nach fleischlicher Speise. Nach Tische geht das Leben auf dem Markte — Forum — wieder an, Einige besuchen dann Collegia, Andere den Fechtboden. Später nochmals Versammlung auf dem vielbesprochenen Platze, der nun aber immer leerer wird; Schaaren sondern sich und ziehen nach den Dörfern oder in näher gelegene Kneipen; fleißige Hochschüler und alte Häuser, denen das Arbeiten „auf den Nägeln brennt", begeben sich nach Hause hinter Bücher und Hefte. Schnabel hielt es nicht mit dieser Partie; er zog mit der andern nach Wöllnitz, woselbst man die übrige Tageszeit, den Abend und die Hälfte der Nacht zubrachte, oder nach Lichtenhayn, Winzerla, oder wenn das Wetter zu ungünstig war, nach der Rasenmühle oder auf eine Kneipe in der Stadt. Ging man nicht zu weit, so fand man sich um sieben oder acht Uhr auf der Corpskneipe ein, auf welcher in der Regel nur bis eilf Uhr geblieben, und je nach der Güte des Bieres und nach verschiedenartigem Anlaß viel getrunken wurde. Hiemit war das Tagewerk vollbracht; eine Aenderung in dieses brachten häufige Paukereien, die, wie gesagt, im Winter in der Stadt oder in benachbarten Gasthäusern abgemacht wurden, oder dann und wann eine Ausfahrt vor."

„So wie Schnabel, lebten beinahe alle jüngeren Studenten, die „etwas mitmachten", sich zu einem Corps hielten und ihre Jugend genießen wollten; in dem Angeführten bestand jeglicher Genuß, einige Mannigfaltigkeiten wollen wir gleich unten anführen. Daß dieses Leben und Treiben nicht Studiren genannt werden konnte, bedarf keiner Erwähnung, dies glaubten die jüngeren Akademiker auch noch nicht nöthig zu haben; hätten die Leutchen aber täglich außer dem Collegienbe-

Allen, welche über die Sache geschrieben, hat nach meinem Bedünken Keiner die Sache richtiger aufgefaßt, als der Verf. des in einem der Hefte der **Rheinischen Provinzialblätter** im vorigen Jahre darüber erschienenen Aufsatzes (ich citire aus dem Kopfe); ein Urtheil, welches für um so unparteiischer gelten kann, als er mir in den meisten Punkten nicht beistimmt. Von den genannten Schriftstellern liefern den meisten Ertrag: **Beneke** und **Mayerhoff**, ge-

---

such nur noch zwei Stunden auf Repetition und Vorbereitung zu den Collegien verwandt, hiezu die Zeit bestimmt, in der sie oft aus Langeweile nicht wußten, was sie treiben sollten, so würden sie mit Leichtigkeit und ohne Aufopferung in ihrer Wissenschaft Fortschritte gemacht haben, sich nicht in den letzten Semestern ihrer Studienzeit und kurz vor dem Examen das Nothdürftigste haben einbläuen und als Gedächtnißsache memoriren müssen; sie würden, ohne Furcht vor dem Examen, ruhig und sorgenfrei haben leben und genießen können, und würden die Prüfung wenigstens überstanden haben. Aber fast durchgängig sah man angehende Hochschüler von dieser allbekannten und anempfohlenen Lebensregel und Studienplan abweichen, es mußte in den ersten Semestern liederlich gelebt, Nichts gethan werden — wie schwer fiel später das Nachholen! Trifft diese Leutchen der Vorwurf, sich zu sehr in das Leben gemacht, so trifft Andere der nicht minder gewichtige, dies zu sehr vernachlässigt zu haben; diese wurden staubige Aktenmänner und Bücherwürmer, jene vergaßen über dem praktischen Leben die Theorie d. h. solide, wissenschaftliche Kenntnisse.“ — — —

Nota bene, der Verfasser spricht **begeistert** von diesem Studentenleben:

„Auch ich war in Arkadien geboren,
Auch ich war einst **Student**!“

Wer die Vertheidigung des Duellirens durch den Herrn Professor **Leo** in Halle gehörig würdigen lernen will, lese die praktische Schilderung und die Ansichten über diese natürlich fortgehende Sitte, welche die oben angeführten „Fahrten eines Musikanten“ im ersten Theile enthalten, und rede dann noch — wenn man es vermag — **dieser** Sache das Wort!

ringeren Pügge und Alschefsky; Leo hat zwar durch seine Lärmtrommel Anfangs Alles betäubt und in seinen Wirbel mit fortgerissen, bald nachher aber hat man seine Leidenschaftlichkeit und Uebertreibungen erkannt und — gewürdigt. Er und Morstadt, der nur schimpft, haben der Sache, der sie zu dienen meinten, einen schlechten Dienst erwiesen, und es wäre sehr traurig, wenn Hr. Leo nach der Proclamation des Hrn. Prof. Rosenkranz in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik ein Normal-Professor der heutigen Zeit wäre. Dann stände es um die Universitäten viel schlimmer, als ich jemals geglaubt habe und noch glaube. Der alte Jahn hat ihm dieses zum Theil gezeigt; es könnte ihm aber noch ganz anders gezeigt werden. Lassen wir dieses für jetzt auf sich beruhen, und gehen wir zur Andeutung der Sachlage eines andern streitigen Punktes auf dem Felde der Pädagogik über.

III.

Er betrifft die Gymnasien und höheren Schulen überhaupt. Lorinser hat am 1. Januar 1836 diesen Kampf eröffnet. Sein Panier ist: mens sana in corpore sano. Er glaubte dieses Ziel der Menschenbildung gefährdet durch die Menge der Unterrichtsgegenstände, der Stunden und der Privatarbeiten, so wie durch den Mangel körperlicher Ausbildung. Seine Feder hat Hunderte von Federn in Bewegung gesetzt; aus dem einen Bogen seiner Abhandlung ist ein zahlloses Heer von Broschüren und eine eigene Registratur geworden. Ein günstiges Geschick brachte den Aufsatz unter die Augen Sr. Majestät. Sofort wird nähere Auskunft verlangt und so fort und fort bis zu den Directoren

und Lehrercollegien der einzelnen Gymnasien. Daraus sind Hunderte von Berichten entstanden. Wir beneiden die Männer nicht, die sie lesen müssen. Es ist ein wahrhaft kolossales Geschäft.

Die öffentlich aufgetreten sind, bilden auf der Arena ein buntes Gewimmel. Aber sie lassen sich nach den Feldzeichen, der Parole, unterscheiden, und wie eine Deputirtenkammer in rechte und linke Seite, rechtes und linkes Centrum theilen. Die auf der äußersten Rechten, kämpfend für das Herkommen, Alt-Bestehende, ausschließlich begeistert von der Herrlichkeit der altklassischen Bildung, rühren meist aus den alt-preußischen Provinzen her; an ihrer Spitze steht Gotthold zu Königsberg in Preußen. Er wirft Alles in einen Topf, nimmt seine Mörserkeule und stampft darauf los. So gegen Lorinser den Medicinalrath, Hoffmann den Statistiker, N. N. den Arzt, Schroeder den Geistlichen und Philologen. Wer das Griechische nicht anbetet und als erstes Mittel aller Bildung anerkennt, sei Anathema!

Auf der äußersten Linken finden wir postirt den Gymnasiallehrer Jüngst in Bielefeld in materieller und organisirender Hinsicht, und ihm in pädagogischem Streben zur Seite den Oberlehrer Scheibert in Stettin, ein mächtiger Streiter, der die Kühnheit hat, aus der Schule zu plaudern und die Schwäche der Gymnasien in Angelegenheiten der Erziehung vor aller Welt aufzudecken. Dessen Klagen, Anklagen und Vorwürfe, wie sie sich in seinen beiden Broschüren: „Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule. Berlin, bei Reimer, 1836“ finden, werden schwer zu widerlegen sein. Zu umgehen sind sie nun einmal nicht. Der Schaden Josephs liegt vor Aller Augen offen da. Entweder muß gezeigt werden, daß er nicht da

ist, oder er muß weggeschafft werden. Ein Unternehmen für Hrn. Gotthold, falls er seinen Zorn mäßigen kann und er außer dem Griechischen noch etwas kennt.

Zwischen den genannten Extremen schwanken die einzelnen Fähnlein hin und her, in der einen Hinsicht diesem, in der andern jenem sich anschließend. Da wir eine Wahl treffen müssen, so stellen wir auf die rechte Seite oder in's rechte Centrum: Heinsius, August, Krech, Mützel und Andere; auf die linke Seite aber: Köpke, Braut, Bonnell, Froriep, Hoffmann, Schroeder, Seul, Schmidt, Niemeyer und den Schulfreund Prätorius, gewiegte Männer, denen Schreiber dieses auch seine Wenigkeit zugesellt, wenn es erlaubt ist. Es lebe die Oeffentlichkeit! möchte man unwillkürlich rufen, wenn man bedenkt, welche Massen von Ansichten durch den kleinen Aufsatz Lorinser's in Bewegung gesetzt worden. Gleich viel, ob unmittelbar Wesentliches geändert wird, dessen Nothwendigkeit erst zu untersuchen war; so viel steht fest, daß er schon durch die Bewegung, die er unter die Geister gebracht, durch die Untersuchungen, die er angeregt hat, der Sache der Erziehung einen hochwichtigen Dienst geleistet. Lorinser selbst hat sich nicht weiter vernehmen lassen. Da die Angelegenheit Sache der zunächst dabei betheiligten Schulmänner und der Behörden geworden, so überläßt er diesen competenten Richtern nun mit Recht die weitere Entwickelung.

Als die inhaltreichsten Schriften der genannten Männer habe ich schon die von Scheibert bezeichnet. Dann folgen die der beiden Hallischen Schulmänner Niemeyer und Schmidt. Prätorius bespricht nur, aber auf eine geistreiche Weise, die Angelegenheit, dem Leser das Urtheil überlassend. Froriep betrachtet die Sache aus dem medicini-

schen, Hoffmann aus dem statistischen Gesichtspunkte. Die mir zu Gesicht gekommene lehrreichste Recension über Schriften für und gegen Lorinser lieferte Schroeder in Brandenburg in der Jenaischen Literaturzeitung, 1836 Nr. 157 ff., deren Trefflichkeit nur Gotthold als wahrer Ultra nicht anerkennen konnte. Wie hat dieser jenen, seinen vermeintlichen Feind, in den preußischen Provincialblättern angelassen!

Einstweilen scheint die Sache zu ruhen. Aber nun, nachdem das Publikum erregt und besänftigt worden, werden die Behörden arbeiten. Welches wird das Resultat des ganzen Kampfes sein, oder wird er spurlos verschwinden? Letzteres so gewiß nicht, als Lorinser und Andere wirkliche Mängel und Gebrechen in dem höheren Schulwesen nachgewiesen haben. Ob aber alsbald ein abgeändertes Gymnasial-Reglement erscheinen wird, ist sehr zu bezweifeln, ja nicht zu erwarten. Einmal deswegen nicht, weil gut Ding Weile haben will; dann auch nicht, weil in den bisherigen Reglements die Anhaltpunkte gegeben sind, an welche sich specielle Verfügungen der Provinzial-Schulcollegien anschließen können und werden. Diese weisen Behörden werden schon das Ihrige thun. Nach meinem Ermessen wird der Ausgang folgende Resultate liefern:

1) Vollständige Trennung der Real- und höheren Bürgerschulen von den Gymnasien, als zweier ihrer Einrichtung, ihrem Lehrplane, ihrer Methode und ihrem Ziele nach nicht mit einander vereinbaren Anstalten;
2) Beschränkung der Quantität des Lehrstoffes in den Gymnasien und höheren Bürgerschulen, in jenen besonders in Betreff der Mathematik, der Naturkunde und der Geschichte;

3) Vereinfachung des Lehrstoffes in derselben Klasse durch Verminderung der zugleich zu lesenden Autoren ꝛc.;

4) Aufhebung der Stundengeberei, die durch die Mehrheit oder Vielheit der Lehrer an einer und derselben Klasse nothwendig entsteht; und da mit

5) Restauration der Gymnasien als Erziehungsanstalten (in welcher Beziehung Scheibert unendlich wichtig ist);

6) Anlegung von Seminarien für die Lehrer der Gymnasien und höheren Bürgerschulen.

Dieses sechste ist der Schlußstein der ganzen Bewegung, ihr Triumph und ihre Krone. Mit ihr findet sich das Uebrige von selbst. Wie man beim Volksschulwesen die rasche Entwickelung der allgemeinen Schulen von der Errichtung der Volksschullehrer-Seminarien an datirt, so wird es auch mit den höheren Schulen sein, sobald man für sie Anstalten anlegt, die das für sie leisten, was die Schullehrer-Seminarien für die Volksschule geleistet haben. Ohne sie wird man auch vergebens auf die Entstehung einer verbesserten Methodik in dem höheren Unterricht hoffen. Das Lehren ist ein praktisches Geschäft. Man lernt es nicht durch einen gelehrten Mann, der von dem Katheder herunter docirt; auch nicht durch ein Probejahr, während dessen man sich größtentheils selbst überlassen ist, sondern einzig und allein in der Schule selbst, unter dem Vorthun und der Leitung von Lehrmeistern.

Haben wir erst diesen Schritt gethan, dann ist auch eher Hoffnung zu der weiteren Stufe vorhanden, daß die Universitäts-Professoren nicht ohne Weiteres, wenn man mit

Brzoska *) von der Nothwendigkeit praktisch-pädagogischer Bildung auf der Universität spricht, das Ohr verschließen oder fortlaufen. Ja man wird dann vielleicht nach zehn Jahren ein Wörtlein von der Möglichkeit sprechen dürfen, daß auch ein pädagogisches Institut zur Bildung von — — es gehört Muth dazu, es auszusprechen — — Universitäts-Professoren vielleicht, unter gewissen Umständen kein Unding sei, ja vielleicht nothwendig werden könnte. Man denke sich: ein Professoren-Institut!!! Herr Leo wird sich kreuzigen und segnen, und Hr. J. J. in dem „unparteiischen (!) Hamburger Correspondenten" stirbt am Schlage. **) Es ist zu arg!

Wir halten fest an dem Zwecke und an dem Grundsatze, daß die Mittel wollen müsse, wer den Zweck wolle. Erreichen wir unsere Zwecke in der bisherigen Weise, d. h. sind unsere Gymnasial- und Universitäts-Professoren in der Regel (mehr verlangt Niemand) nicht nur mit den Kenntnissen, sondern mit den Lehrgaben, Lehrtalenten und Lehrgeschicklichkeiten ausgerüstet und solche Methodiker, wie der öffentliche Unterricht, die höhere Bildung es mit Recht verlangen? Auf diese Frage muß die Antwort gegeben werden. — Ich schweige. Wird und muß sie aber mit Nein beant-

---

*) Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität ꝛc., von Prof. Brzoska. 1836.

**) „Professoren-Institut!" Wie und in welcher Weise — darauf kommt Alles an. Ich erkläre mich hier nicht weiter darüber. Wer es noch nicht weiß, der höre, daß Fichte diesen Gedanken hegte und ausbildete. Siehe die auch jetzt noch höchst lehrreiche Schrift: „Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt. Geschrieben im J. 1807 von Johann Gottlieb Fichte. Stuttgart und Tübingen, in der Cotta'schen Buchhandlung, 1817."

wortet werden, nun so weigere man sich nicht länger, Mittel in Anwendung zu bringen, welche die Erreichung des gesteckten Zieles sichern, oder — schlage bessere vor!

IV.

Die wechselseitige Schuleinrichtung.

(Erster Artikel.)

Ein dritter Streit beginnt jetzt eben sich zu erheben — über die wechselseitige Schuleinrichtung. Er liegt ganz auf dem Gebiete der Rh. Bl., gehört deßhalb vor ihr Forum, und ich will daher, obgleich selbst dabei betheiligt, meine Leser darauf hinführen. Verschweigen, vertuschen, secretiren hülfe doch nichts.

Harmlos und ohne auf mein Urtheil irgend ein entscheidendes Gewicht zu legen, sprach ich in meiner „pädagogischen Reise" auch meine Ansicht über die wechselseitige Schuleinrichtung aus; kurz, weil eine größere Breite nicht nöthig schien und nicht nöthig war, aber bestimmt, unzweideutig und deutlich.

Bis jetzt und so eben sind zwei Schriften dagegen erschienen:

1) Dr. Diesterweg's Urtheil über die wechselseitige Schuleinrichtung. In Erwägung gezogen von **Hartwig Peters**, Diakonus zu St. Marien in Flensburg. Altona, bei Aue, 1837. (75 S.)
2) Beleuchtung des Diesterweg'schen Urtheils über die wechselseitige Schuleinrichtung von **P. J. Rönnenkamp**, Pastor in Cosel, Mit-

glied der Commission zur Vervollkommnung und Ausbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung. Altona, bei Aue, 1837. (61 S.)

Ein früheres, anonymes und tückisches Urtheil in dem Altonaer Merkur, 1836 Nr. 177, ließ ich an mir vorüber gehen. Wer hat Lust, sich mit solchem Gesindel, da anonym oder, irre leitend, pseudonym, oder gar perfide, mit falschem Anfangsbuchstaben, in Zeitungsblättern auftritt, herumzuschlagen! das hieße in den Koth greifen. Jenes ist eine der größten, jetzt herrschenden Niederträchtigkeiten in Deutschland. Und was für Männer entehren auf solche Weise sich und das Land? Man sollte es nicht für möglich halten. Aber ich habe Proben. —

Die beiden genannten Schriften mag ich nicht zur Seite schieben. Offen und ehrlich wollen wir einander die Wahrheit sagen; denn warum nicht? Persönlich sind wir ja dabei nicht betheiligt; und selbst dann! Aus der Controverse läßt sich ja immer etwas lernen.

So dachte ich, als mir die Schrift von Peters in die Hände fiel. Leider aber bedient derselbe sich solcher Waffen, deren Gebrauch ich ihm ausschließlich überlassen muß. Ich werde dieses später zeigen. Man läßt sich gern das Eine und Andere gefallen, und ich habe mich an Einiges zu gewöhnen Gelegenheit gehabt. Aber noch Keiner hat mir den Vorwurf gemacht, daß ich mit gestohlenem oder geschenktem, kurz mit fremdem Kalbe pflüge. Dazu hat Hr. Peters den „Muth". Er beschuldigt mich nämlich, mich einer mir auf meiner Reise irgendwo zugeschobenen Arbeit, eines „Berichts", wie er sie nennt, bedient zu haben. Dieses mir gefallen zu lassen, habe ich nicht Lust. Deßhalb habe ich ihm

durch Nr. 21 des diesjährigen Altonaer Merkurs folgende Zeilen zugehen lassen:

Aufforderung

an den Herrn Diakonus zu St. Marien in Flensburg, Herrn **Hartwig Peters.**

„Es wird mehr und mehr Sitte unter den Schriftstellern, die Gegner ihrer Ansichten persönlich zu verdächtigen. Solches nimmt man von anonymen und pseudonymen Scribenten hin, dem Theile des Publikums, an dem einem etwas gelegen sein kann, Urtheil genug zutrauend, es werde das Stillschweigen der Verachtung zu würdigen wissen. Bei Gegnern aber, die sich nennen und dadurch die Vormeinung erwecken, daß sie es redlich meinen, ist es ein Anderes. Also verhält es sich mit dem Herrn Diakonus Peters in Verhältniß zu mir. In seiner Schrift (Diesterwegs Urtheil über die wechselseitige Schuleinrichtung, Altona 1837.) geht er nicht nur von der Voraussetzung aus, daß ich mich in meiner Schrift („pädagogische Reise ꝛc.") eines mir auf der Reise zugeschobenen „Berichtes" bedient habe, sondern er spricht dieses als moralische Gewißheit aus. (S. IV., 28, 29, 49, 50, 65.) Das ist eine persönliche Verdächtigung. Abgesehen davon, daß namhafte Stellen der Schrift des Herrn Diakonus (S. 12, 13, 44, 49, 68, 70, 71, 72.) die Voraussetzung, daß in ihr ein ehrenhafter Mann auftrete, stark alteriren, will ich dieselbe dennoch festhalten und denselben hiermit auffordern, seine Voraussetzung und Behauptung in Betreff des „Berichtes" zu erhärten und zu beweisen. Nach seiner Aeußerung (S. 17.) muß

die Ueberzeugung auf Gründen ruhen. Wenn der Geschworne einer französischen Jury sein Schuldig spricht, so hat Niemand das Recht, ihn nach den Gründen seiner Ueberzeugung, die er nur vor Gott und seinem Gewissen zu verantworten hat, zu fragen. Wenn dagegen Einer unaufgefordert öffentlich auftritt und einen Andern mit sittlichen Vorwürfen belastet, seine Wahrhaftigkeit in Zweifel zieht, kurz, ihn verdächtigt, so wird niemand leugnen, daß der Beweis geführt werden müsse und der Beschuldigte das Recht habe, ihn zu fordern. Solches thue ich hiermit. Dem Herrn Diakonus soll, falls er durch diese Leistung obige Voraussetzung bestätigt, meine Antwort nicht entgehen.

Berlin den 30. Januar 1837.

Diesterweg."

Dieses ist bis heute meine Stellung zu Herrn Peters. Warten wir nun das Weitere ab!

Herrn Rönnenkamp's Schrift ist gemäßigter. Es spricht aus ihr, wie es scheint, ein wohlmeinender alter Geistlicher, der sich einige Ansichten von dem Schulwesen der neueren Zeit erworben hat. Hier und da wäre um seinetwillen etwas wegzuwünschen. Denn jede, auch nur entfernt gehässige Insinuation schickt sich am wenigsten für einen christlichen Geistlichen, der auf die Pflicht der Versöhnlichkeit vor Allen — denn sie sind die Hirten — verpflichtet ist. Darum begreift man es kaum, wie Herr Diakonus Peters, ketzerischen Worten mit unchristlichem Geiste öffentlich (hier ist jedes Wort eine Steigerung der Gesinnung und der That) nachzuspüren sich versucht fühlen konnte. Doch davon später.

Die Recensenten meiner pädagogischen Reise (Jenaer Lit. Zeit., 1836; Ergänzungsblätter, Nro. 95. und Schweizers Magazin für deutsche Volksschullehrer, IX. Band, 1. Heft, Neustadt a. d. Orla, 1837.) sind anderer Meinung als die beiden genannten Herren. Der in dem Magazin auftretende hätte sich nennen sollen, weil er auf Orte mit Anfangsbuchstaben hinzielt. — Zum Groll oder zum Zorn habe ich keine Veranlassung. Unbefangen, und ohne die Anmaßung der absoluten Richtigkeit meines Urtheils (S. 154 der pädag. Reise) sprach ich dasselbe aus. Die Holsteiner und Schleswiger haben noch weniger Reiz zum Aerger oder zur Feindseligkeit. Die Sache steht ja bei ihnen fest, wie sie sagen, und sie hat sich bewährt. Nun, so wird sie das Urtheil eines Fremden doch hoffentlich nicht umstoßen. Wenn das von einer Broschüre zu fürchten wäre, nun dann möchte es mit der nun bald 20 Jahre alten Sache und den eben so alten Erfahrungen nicht zum Besten stehen.

Der Unpartheilichkeit wegen, zu der ich mich, auch trotz wiederholt feindseliger Angriffe, nach Möglichkeit zu halten gedenke, will ich jene Herren auf zwei kleine Schriften aufmerksam machen, die sie nicht zu kennen scheinen, das Arsenal ihrer Waffen gegen mich aber zu vermehren geeignet sind:

1) „Die verschiedenen Formen beim Unterricht. — Der moralische Werth des wechselseitigen Unterrichts. Zwei Abhandlungen von **Greg. Girard**, ehemaligem Vorsteher der Stadtschule in Freiburg. Zürich 1826.“

2) „Ueber die Bethätigung des Fleißes in Schulen. Ein Gespräch, der Versammlung der schweizerischen gemeinnützigen Ge-

sellschaft in Trogen gewidmet von G. Girard in Freiburg. Trogen bei Schläpfer, 1836."

Herr Diakonus Peters beschuldigt mich dagegen des öffentlichen Gebrauchs heimlich falscher Waffen. Auf, laßt uns feurige Kohlen auf ihr Haupt sammeln!

A. D.

Fortsetzung.

Das Vorstehende war kaum einige Tage geschrieben, als Herr Peters antwortete. Um diese Antwort richtig aufzufassen, wollen wir uns die Frage vorlegen: Was würden wir bei einer solchen Aufforderung wie die obige, was würde ein jeder ehrenhafte, unbefangene, wahrheitliebende Mann gethan haben? — Nicht antworten, die Antwort verweigern? — unmöglich. Was ein ehrenhafter Mann öffentlich auszusprechen, zu behaupten wagt, das will er auch vertreten. Die Befolgung dieser Maxime wird zu meiner Pflicht, wenn es sich um eine Beleidigung handelt. Was eine Beleidigung sei, ob irgend etwas eine oder keine, Solches hängt häufig von dem subjektiven Standpunkt ab. Wenn aber Jemand erklärt: deine Rede beleidigt mich, ich halte sie für eine Beleidigung: so erkläre ich mich, indem ich entweder nachweise, daß er sich irrt, oder daß er die Beleidigung verdient, oder daß ich ihn beleidigen will.

In dieses subjektive Gebiet gehört aber der vorliegende Fall gar nicht. Wenn öffentlich zu einem Schriftsteller gesagt wird: du hast fremde Arbeiten benutzt, du hast sie für die deinigen ausgegeben, du hast mit fremdem Kalbe gepflügt; so liegt in dieser Behauptung, wenn man sie auf sich sitzen lassen muß, ein Schimpf. Der sittliche Charak-

ter des Schriftstellers ist gebrandmarkt. Man kann sich irren, man kann Albernes schreiben, Dummheiten begehen u. s. w. (Wer machte nicht zuweilen einen dummen Streich?) Solches nachgewiesen zu bekommen, es ist nicht sehr angenehm, aber man muß es hinnehmen und nimmt es hin, ohne Schande, weil es menschlich ist, und der den ersten Stein auf uns werfen mag, dem Solches nie begegnete. Aber als ein Vogel, der sich mit fremden Federn schmückt, einherzustolziren, und nun, zur Belustigung des Volkes und zur gerechten Schadenfreude des spott- und lachlustigen Publikums, auf offnem Markte der falschen Federn beraubt werden — ein solcher Schimpf tilgt sich nicht wieder aus, weil er nicht mehr aus dem Gedächtniß der Zuschauer verschwindet. — Das sittliche Vertrauen derselben zu dem Schriftsteller, worauf alle tiefere Wirkung desselben beruht, ist für immer vernichtet. Darum läßt sich entweder nur ein ehrloser Mensch, oder Einer der muß (nach Chamisso: Einer, dem's zu Herzen ging, daß ihm der Zopf so hinten hing) solche Beschuldigung gefallen. Daraus folgt, daß ein Mann von wirklichem Ehrgefühl (welches sich zuerst dadurch äußert, daß ich in dem Andern das Dasein desselben Gefühls voraussetze) gegen einen Andern nicht öffentlich Dinge, die nach Jedermanns Urtheil eine Beleidigung sind, aussprechen wird, die nicht wahr sind. Sonst spricht der Andere, entweder: Freund, du irrst und ich bitte dich, deine bösen Worte zurückzunehmen, oder: mein Herr, Sie beleidigen mich, ich fordere Beweis; oder: Sie sind ein Lügner.

Ferner folgt aus dem Obigen, daß ein ehrenwerther Mann einem Andern nicht ohne Beweis einen öffentlichen Schimpf anhängen oder anzuhängen versuchen wird. Denn „Männer richten nach Gründen." (Schiller.)

Einen solchen Beweis führen heißt die Gründe angeben, welche zu der Behauptung geführt haben. Absichtlich definire ich so allgemein. Denn es gibt subjektive und objektive Wahrheiten. Von letzteren sollte es sich eigentlich hier nur handeln; denn was etwa nur mir wahr ist oder wahr scheint, das gehört auch nur für mich oder in ein Gespräch unter vier Augen, oder in einen Brief, nicht aber für das große Publikum. Aber wir wollen den Spielraum möglichst weit stellen, damit Herr Peters sich in keiner Beziehung wegen unsres nachfolgenden Urtheils zu beklagen habe. Es gibt subjective Wahrheiten, weil es individuelle Standpunkte gibt, und es gibt Wahrheiten, die zwar objektive oder absolute sind, die man aber dennoch nicht vollkommen, geschweige immer juridisch beweisen kann. Zu Letzterem gehört in der Regel nicht wenig. Ohne dasselbe steht man auf dem Gebiete der moralischen Ueberzeugung, wie Herr Peters sagt, indem er in seiner Schrift versichert, er sei moralisch überzeugt, ich habe mit dem „Berichte" gepflügt. Darum — um der möglichsten Billigkeit willen — wurde auch kein juridischer Beweis von ihm verlangt. Ich konnte es thun (— denn was geht mich auf offenem Markte eines Andern moralische Ueberzeugung an? Auf die kann sich ja jedweder berufen, um eines faktischen Beweises überhoben zu sein —); aber ich that es nicht. Ich verlangte nur die Begründung seiner moralischen Ueberzeugung.

Was hätte unter diesen Umständen ein jeder rechtliche Leser dieser Blätter gethan, wäre er an Herrn Peters Stelle gewesen?

Ich meine dieses:

„Wohlan! Ich habe das und das behauptet, öffentlich behauptet. Du hältst das für eine Beleidigung. Es ist eine,

wenn es nicht wahr ist. Und wenn es wahr ist, so ist es ein Schimpf. Behauptet habe ich es, und auf diese Behauptung andere gegründet. Was ich behauptet habe, werde ich auch begründen. Aus der Luft gegriffen, ist es nicht. Ich bin kein Verläumder. Hier hast du meine Gründe. Und nun mache damit, was du willst. Fiat justitia, pereat mundus!"

Also hätte ein jeder Mann, welcher Ehrgefühl hat und es darum in dem Andern achtet, gehandelt, selbst wenn die Wahrheit nur eine rein subjektive Meinung gewesen. Und wären dann die Leser dennoch nicht von der Wahrheit der Behauptung überzeugt worden, nun — es gibt Irrungen; der Fehler lag in der Ansicht, nicht in der Gesinnung. Man verzeiht!

Oder aber man wird inne, daß man leidenschaftlich gewesen, durch die Leidenschaft verblendet und dadurch ungerecht geworden ist. Solche Einsicht hat etwas Betrübendes und Beschämendes, aber nichts Vernichtendes. Der ehrliche Mann gesteht es, daß ihm etwas Menschliches begegnet. Und er nimmt die Behauptung mit ihren Folgerungen zurück.*)

Also hätte ich an meines Gegners Stelle gehandelt. Die Art der Abfassung meiner obigen Aufforderung — sie war darauf berechnet! — mußte ihn überzeugen: hier muß etwas geschehen, der Mann läßt es nicht dabei. Habe ich vielleicht wirklich Unrecht, ihm Unrecht gethan? Recapituliren wir die Gründe, die ich gehabt, die mich zu diesen Voraussetzungen, wiederholten Behauptungen geführt haben!

---

*) „Sie haben mir Unrecht gethan; und einem ehrlichen Manne ist nichts angelegener, als Unrecht, welches er nicht thun wollen und doch gethan, wieder gut zu machen." — Lessing an Goeze im ersten Sendschreiben.

Sollten sie auch wohl Stich halten? Aber gelogen habe ich nicht, lügen wollte ich nicht — höchstens habe ich mich geirrt. Nun, wenn das Letztere sein sollte, gestehe ich meinen Irrthum ein, und ich nehme meine Behauptung zurück.

Dieses hätte ich an Herrn Peters Stelle wirklich und ohne allen Rückhalt gethan. Ich hoffte es, aber schwach. Ich hoffte, weil damit die persönliche Angelegenheit abgethan gewesen, und wir, freudevoll, hätten zur Sache übergehen können. Ich hoffte schwach, weil ich aus Erfahrung weiß, wie literarische Gegner in der Regel zu handeln pflegen. „Gott und der Wahrheit die Ehre geben", ist so selten, wie ein weißer Sperling auf dem Dache. Schwach — weil Herrn Peters Schrift überhaupt voller persönlichen Widerwärtigkeiten ist. Aber ich hoffte wieder, weil Herr Peters Pfarrer, christlicher Geistlicher, als Solcher sogar vor Andern auf die — — Feindesliebe verpflichtet ist.

An seiner Stelle hätte ich noch mehr, als das vorher Bezeichnete gethan. Weil die justitia es verlangt.

Vor dem Publikum, vor dem ich den Mann beleidigt habe, vor demselben bin ich ihm auch eine Erklärung schuldig. Ich hätte daher in dem Altonaer Merkur erklärt: ich nehme das und das zurück; ich werde aber zugleich an alle Buchhandlungen, an die meine Schrift gegangen, in eben so vielen Exemplaren ein Nachwort senden, welches eine den Diesterweg befriedigende Erklärung enthalten wird, wenn derselbe — um was ich ihn hiermit bitte — es nicht vorzieht, sie in seine Rheinischen Blätter aufzunehmen.

Und was hätte ich dann nicht nur thun müssen, sondern wirklich gern gethan? „Alles vergeben und vergessen. Ich sehe, ich habe es mit einem offenen Manne zu thun. Nun

wollen wir unsere differenten Ansichten über die wechselseitige Schuleinrichtung ruhig besprechen! Gelangen wir auch zu keiner Einheit in Ansichten, wir scheiden doch mit Achtung von einander!"

Dieses Ausganges hätte ich mich gefreuet — weil persönliche Befehdungen mir zuwider sind. Schon darum hätte ich mich dieser Entwicklung gefreut, weil ich dann nicht nöthig gehabt hätte, den heutigen Sonntag zu dieser Missive zu verwenden. Aber Herr Peters hat es anders gewollt. Nun müssen wir weiter gehen. Ehe dieses geschieht, will ich offen noch die Nebenabsicht bloß legen, die ich durch obige Aufforderung zu erreichen hoffte und — wie auch nicht fehlen konnte — erreicht habe.

Ich wollte Herrn Peters kennen lernen. Nichts ist nöthiger als dieß, daß man den Gegner, mit dem man anbinden will oder muß, kenne — von möglichst vielen Seiten kenne. Man verthut und verhaut sich sonst zu leicht.

Ich kannte außer der gegen mich gerichteten Schrift des Herrn Peters nichts von ihm als seine frühere Schrift über die wechselseitige Schuleinrichtung; auch wußte ich sonst nichts von ihm. Nur machte mich jene mißtrauisch gegen ihn. Das verbarg ich ihm nicht, sprach es ausdrücklich in der „Aufforderung" aus und zog die Seiten seiner Schrift an, die mein Mißtrauen geweckt hatten. Jene Nebenabsicht war also keine verborgene; es war kein Fintenstreich, durch den ich sie erreichen wollte; sie lag offen zu Tage. Ob er sie verstanden? Es ist fast unmöglich, daß er sie übersehen, eben weil ich sie aussprach. Aber dennoch folgte er der Mahnung nicht, die darin für ihn lag: offen seine falsche Ansicht zu bekennen. Warum er dazu, bei so dringenden Aufforderungen und bei der ihm wohl bewuß-

ten Unmöglichkeit, den geforderten Beweis zu führen, nicht überging, darüber habe ich eine Vermuthung, (aber, mein Herr! keine „moralische Gewißheit") eine Folge meines durch seine „Antwort" bestätigten Mißtrauens, die ich sogleich, nachdem ich nochmals erklärt, daß ich meine Nebenabsicht auf eine Weise, wie ich es nicht wünschte, erreicht habe, nennen will. Meine Vermuthung ist diese: Herrn Peters versprach ich in der Aufforderung, daß ich, falls er das Geforderte: den Beweis (hier identisch mit: Versuch des Beweises, der moralischen Ueberzeugung, weil der Beweis selbst nicht geführt werden kann) liefern werde, ihm die Antwort nicht schuldig bleiben wolle. Und in der Einleitung deutete ich auf mein Verfahren bei anonymen und pseudonymen Angriffen und unehrenhaften Gegnern hin, bestehend in: stillschweigender Verachtung. Versuchte also Herr Peters — so mußte oder konnte er schließen — die abgeforderte Begründung, gleich viel, wie sie ausfiel (schlecht konnte sie freilich nur ausfallen), so war er einer Antwort von meiner Seite gewiß, denn ich hatte sie versprochen, und was ich versprochen, pflege ich auch zu halten, wie, was ich sage, zu begründen. Diese Antwort konnte Herrn Peters etwas unbequem vorkommen. Was thust Du? Besser, ich setze mich auf das hohe Pferd, oder bleibe, wie von Anfang darauf sitzen und leugne kühn die Verpflichtung zur Beweisführung ab. Wie auch ein Theil des Publikums denken wird, es sei nicht recht, so habe ich einen andern Theil für mich; noch Andere denken, ich hasse persönliche Fehden, ich ginge darum nicht heraus, und jeden Falls ist es, wenn auch ein kleiner Schatten auf mich fällt, gerathener, bei der einmal ausgesprochenen Beleidigung (Verläumdung, Beschimpfung) zu beharren, als

sich ein öffentliches Dementi zu geben, und obendrein den Diesterweg auf den Hals zu kriegen.

Wahrscheinlich aber entgehe ich durch das hohe Pferd diesem kritischen Casus. Einmal hat er des Streites doch genug; dann ist auch noch viel Schlimmeres, worauf er nicht geantwortet hat, von ihm gesagt worden; und endlich mag er mich, vielleicht am Ende nur vorgeblicher Weise, unter die unehrenhaften Gegner rechnen. Alles dieses ist längeren Händeln mit ihm vorzuziehen.

Dem sei nun, wie ihm wolle, ich stelle es nicht als eine Behauptung auf; aber seine Möglichkeit hat mich wenigstens nicht davon abbringen können, dem Manne, der sich zu meinem Gegner aufgeworfen hat, nun wirklich zu antworten. Dieses soll — um auch darin den Gegensatz, der zwischen ihm und mir statt findet, zu veranschaulichen — überall offen, stets mit Gründen und zugleich ohne Rückhalt geschehen. Ein, gerechte Anforderung so schnöde abweisender Gegner hat auf Schonung keine Ansprüche. Man lese selbst die Antwort, die der Altonaer Merkur in seiner fünfundzwanzigsten Nummer dieses Jahres bringt.

„Antwort."

„Den in Nr. 21 dieser Zeitung geforderten Beweis bin ich nicht schuldig. S. 41 meines Schriftchens sage ich: Entweder ist ein Wunder geschehen, oder diese Einwürfe sind dem „Berichte" entlehnt. Die Gründe, welche mich bewogen, für die letztere Hälfte des disjunctiven Satzes mich zu entscheiden, habe ich dort angegeben. Habe ich darin geirrt, so bedarf es nur der einfachen Erklärung des Herrn Dr. Diesterweg, daß das Wunder der Wahlverwandtschaft mit dem Erstatter eines falschen Berichts bis auf den Aus-

druck herab an ihm vorgegangen ist. — Für die Sache selbst ist das völlig gleichgültig. Die Richtigkeit meiner Darlegung, daß das Urtheil des Herrn Doctors über die wechselseitige Schuleinrichtung eine Zusammensetzung von Unwahrheit und Dichtung sei, leugnet derselbe mit keiner Silbe. Die Ehre der Erfindung einer solchen Composition aber will ich ihm durchaus nicht weiter streitig machen.

Flensburg, den 8. Februar 1837.

Peters."

Hier liegt es vor, daß meine „Vermuthung", Hr. Peters denke, ich werde nicht antworten, einen Grund hat. „Ich leugne mit keiner Silbe." Hr. Peters meint, jene Aufforderung sei mein Ultimatum. Nein, so weit sind wir, leider! noch nicht. Es war ja erst von einer Beweisführung als Einleitung die Rede.

Aber was sagen die Leser zu dem Ganzen? Es ist eine Rarität, ein Curiosum. Es verdient zergliedert zu werden. Aber muß ich nicht in dem Altonaer Merkur antworten? — Nein, meine Werthesten. Warum nicht, enthält folgende Erklärung, die ich demselben habe einverleiben lassen.

„Erklärung."

„Die Antwort, welche ich auf die in Nr. 25 dieses Blattes enthaltene Weigerung des Herrn Diaconus Peters in Flensburg: den Beweis der von ihm gegen mich ausgesprochenen Verdächtigung — der geringste Grad der Satisfaction für eine offenkundige Beleidigung — zu führen, und auf die, hinter eine sophistische Alternative zwar versteckte, aber nichts desto weniger bestimmte und wieder-

holte, nunmehr also jeden Falls beabsichtigte Beleidigung zu geben habe — diese Antwort in ein Zeitungsblatt niederzulegen, verbietet mir die Achtung, welche ich vor dem Zwecke des Amtes hege, das Hr. Peters bekleidet. Ich bemerke daher hier nur für diejenigen, welche der weiteren Entwickelung dieser Angelegenheit folgen wollen, daß sie dieselbe in den nächsten Heften der „Rheinischen Blätter" finden werden. Zugleich füge ich für ihn selbst — um zu zeigen, daß es mir sogar jetzt noch nicht um Rechthaberei oder um das letzte Wort, welches freilich noch nicht, wie er nach seiner Antwort zu glauben scheint, gesprochen, zu thun ist — bei, daß ihm, damit die Waffen, wie in gerechtem Streite, gleich seien, für jede Art etwaiger Erwiderung die Spalten der Rh. Bl. offen stehen sollen."

Berlin, den 4. März 1837.

Diesterweg.

Die „Rheinischen Blätter" liegen vor, ihre Räume stehen offen, ich beschränke mich daher, um die Hrn. Peters auf seine Weigerung, die er eine „Antwort" nennt, zu gebende Replik kurz zusammenzufassen, hier nur auf folgende Bemerkungen:

Die Ehre eines andern Menschen anzutasten, wissentlich zu verletzen (der Wille ist die That!), ja öffentlich anzugreifen, ist schon nicht Sache der Ehre, selbst wenn die Beschuldigungen gegründet sein sollten. Wie aber, wenn diese sich nur als reine Erdichtung, als boshafte Erfindung erweisen? Wie, wenn der falsche Ankläger obendrein, als wäre er der beleidigte Theil, die Keckheit hat, von den „Dichtungen" des falsch Angeklagten zu reden? Wie, wenn er, statt die

schuldige Satisfaction zu geben, neue Beleidigungen erfindet? Setzt er da nicht die eigene Ehre auf's Spiel?

Hr. Peters hat sich zu meinem Widersacher aufgeworfen. Er hat mir die „Ehre" der Widerlegung angethan. Topp, ich nehme sie an; mit wem man sich in Streit einläßt, der ist uns ebenbürtig. Ich bin ihm durch seine freie That ebenbürtig geworden. Wer einen Ebenbürtigen beleidigt, muß ihm, nach der Sitte aller Nationen der Welt und nach den Begriffen aller Ehrengerichte des Universums, Rede und Antwort stehen, und ihm, falls er es verlangt, Genugthuung leisten. Weigert er dieses und nimmt er seine Beleidigung dennoch nicht zurück, so erklärt er sich selbst, nach der übereinstimmenden Meinung aller Zeiten und aller Völker für ehrlos.

Es handelt sich auch nicht einmal allein um den disjunctiven Satz, sondern um Stellen, wie diese, welche er wie ein Heimlicher secretirt:

S. IV: „Während meiner Prüfung der Diesterweg'schen Schrift drängte sich mir die Bemerkung auf, daß auch in ihr der schon im Jahre 1829 bekämpfte Widersacher wieder erscheine."

S. 23: „Daß eine vermeintliche Autorität hier im Lande ihm nahe trat, wird weiterhin wahrscheinlich gemacht werden."

S. 28: „Es war vermuthlich — um gleich (?) damit herauszurücken — der bekannte „Bericht" u. s. w. Daß dieser Bericht noch immer im Dunkeln schleicht und benutzt wird, flüchtig dahin eilenden Fremden falsche Begriffe über die wechselseitige Schuleinrichtung einzuflößen u. s. w."

S. 41, nach Nr. 25 des Altonaer Merkurs die Haupt-, nämlich die Beweisstelle; nach der buchstäblichen Versiche-

rung des Verf.: sie enthalte die Gründe, wenn er sich zur zweiten Hälfte jenes „disjunctiven Satzes" bekennt! Setzen wir sie ohne Abkürzung her:

„Gleich Anfangs fiel es (ihm) in Eckernfoerde gar nicht auf, das leise Lesen; nun wird es auf einmal so gefährlich? Woher das? Entweder ist ein Wunder geschehen, oder diese Einwürfe sind dem „Berichte" entlehnt; denn hier und dort sehen dieselben sich so ähnlich, als ein Ei dem andern, nur daß Diesterweg, der schon obenauf zu sein meint, dieselben weniger breit schlägt. Wie arrogant es auch scheint und wie unangenehm es auch ist, sich selbst zu citiren: der Kürze wegen glauben wir hier und im Folgenden, wo wir den „Bericht" vor uns zu haben glauben, auf das verweisen zu müssen, was früher darauf erwiedert worden ist, weil unseres Wissens solche Einwürfe von keinem Andern beantwortet sind, vermuthlich weil man sie sich nicht als möglich dachte. Hier ist also nichts von dem, was schon früher entgegnet worden ist."

Dieses ist die ganze Stelle; denn auf der folgenden fangen die Auszüge aus meiner Schrift wieder an. Ist dieses nun, träumerischer Leser! denn auch du fassest das, — ist dieses nun eine Begründung der zweiten Hälfte jenes disjunctiven Satzes? — Wie verwirrend und schief zugleich die Versicherung in der Antwort: „Für die Sache selbst ist das völlig gleichgültig", da er, statt in seiner Schrift meine Behauptungen zu widerlegen, auf den heimlichen Bericht hinweiset, weil beide, als identisch, bereits widerlegt seien.

Ohne nun die weiteren Stellen, die auf das unbekannte X = „Bericht", der den Hrn. Pfarrer wie ein Gespenst verfolgt, ohne daß er davon, Gott weiß aus welchen Grün-

den — in Holstein und Schleswig wird man es wohl wissen, da er auf Eckernfoerde, das in anderer Beziehung Manchem ein ††† zu sein scheint, hinweiset — loszukommen weiß, auszuziehen, müssen wir bei dem, was er als „Gründe" bezeichnet, stehen bleiben: „so ähnlich als ein Ei dem andern". Das ist eben seine Behauptung. Dieses führt uns zum zweiten Punkte. Bewiesen ist diese Behauptung nicht, beweisen will er sie auch nicht; sie zurücknehmen auch nicht. So bleibt mir nichts übrig, da an dem Ankläger die Reihe des Beweisens zuerst kommt, als dem Gegner zu sagen: daß ich ihn so lange für einen Verläumder halte, bis er den Beweis des „ähnlich wie ein Ei dem andern" geführt hat. Führt er ihn wirklich, so werde ich öffentlich und feierlich ihm jede Art geforderter Ehrenerklärung leisten.

Wenn in vergangenen, in mehrfacher Beziehung beweinten Zeiten die „heilige Hermandad" ihr furchtbares „Ketzer!" über einen Unglücklichen, lebendig Begrabenen ausgesprochen hatte, knüpfte sie die ersehnte Freilassung oder wenigstens Freisprechung vom Tode in den Flammen bei einem „heiligen auto da fe" an die einfache Bedingung, daß der Beschuldigte den Beweis des Gegentheils führe.

Hr. Diakonus Peters scheint es nicht nur eben so zu machen, sondern er macht es der Sache nach wirklich so. „Habe ich darin geirrt", spricht er in unschuldiger Lammsprache, „so bedarf es nur der einfachen Erklärung des Hrn. Dr. Diesterweg" (die zu geben — um es hier schon zu sagen — ich mich wohl hüten werde); aber nun folgt der reißende Wolf als Nachsatz: „daß das Wunder der Wahl-

verwandtschaft mit dem Erstatter eines falschen Berichts bis auf den Ausdruck herab an ihm vorgegangen ist".

Wie kann ich Aermster der Armen vor diesem furchtbaren Gerichte zu bestehen hoffen? Ich soll nicht nur zeigen, daß mein Aufsatz dem „Berichte" nicht wie ein Ei dem andern gleicht; sondern ich soll dieses durch die Erklärung, daß ein Wunder an mir vorgegangen, „daß das Wunder der Wahlverwandtschaft mit dem Erstatter eines falschen Berichts (wie naiv ist diese Forderung!), ja sogar bis auf den Ausdruck herab an mir vorgegangen" sei. Das ist die Forderung meines Gegners. Nannte ich mit Unrecht diese „Antwort" ein Curiosum? Ich soll mich für einen Falsarius erklären; dann wolle Hr. Peters glauben, daß ich kein Falsarius sei. „Freunde, es gibt keinen Freund!"

Und wie fein ist diese Wendung. Ehemals gab es Jesuiten und Pfaffen. Die Zeiten sind lange, lange vorüber.

„Daß das Wunder — bis auf den Ausdruck an mir vorgegangen"; d. h. zu Deutsch: Der Diesterweg mag erklären, daß er mit dem Kalbe des Berichts nicht gepflügt habe, er mag sein Wort öffentlich dafür verpfänden, wahr bleibt es dennoch, wenn ich auch den juridischen Beweis nicht führen kann, ich habe die „moralische Ueberzeugung". — Aber wir wissen, an das vorgebliche Wunder, daß nicht nur der Inhalt, sondern selbst der Ausdruck in zweien Aufsätzen ohne Ableitung des einen von dem andern derselbe sein könne; an dieses Wunder aller Wunder zu glauben, verriethe wenigstens einen hohen Grad von Einfalt.

Diese arrières-pensées sind der versteckte Hintergrund der Gedanken des Hrn. Pastors Peters in Flensburg. Er stellt sich, als brauche ich nur eine offene Erklärung abzugeben; aber zugleich schneidet er mir, falls ich mich dazu ver-

leiten ließe und ihn dadurch etwas in die Bresche brächte, die Glaubwürdigkeit ab. Ein würdiges Seitenstück zu den in seiner Schrift vorkommenden Seitenblicken auf meinen religiösen Glauben — wovon später.

Von dem Mangel einer gesunden Logik findet sich in der Antwort des Hrn. Peters noch ein schönes Pröbchen.

Ich forderte denselben auf, den Beweis der Beschuldigung, die er zehnmal gegen mich gewagt, zu führen. Beweisen heißt bekanntlich in theoretischen Dingen, die Gründe für eine Behauptung nennen. Absichtlich nehme ich die Sache, zu Gunsten des Gegners, so allgemein. Was thut Hr. Peters? Er beruft sich auf die S. 41 seiner Schrift vorkommende Alternative: „Entweder ist ein Wunder geschehen, oder diese Einwürfe sind dem Berichte entlehnt"; und daß er Letzteres angenommen, folge aus dem: „ähnlich wie ein Ei dem andern". Hier mußte der Gedanke in ihm entstehen: weisen wir ihm dieses nach! Stellen wir Seite für Seite des „Berichts" und des Diesterweg'schen Plagiates neben einander! „Was bedarf es eines weiteren Zeugnisses!" Gewiß nicht; aber warum thut das der Hr. Pfarrer nicht; er, der meine ganze Abhandlung abgeschrieben hat und von meinem Verleger als Nachdrucker belangt werden kann? Ich weiß es nicht. Wir müssen uns also an obige Alternative halten. Aber diese ist gerade die Behauptung, die angegriffen wird; die Conclusion, die bewiesen werden soll und muß. Statt die Gründe uns vorzuführen und den Beweis zu führen, beruft er sich auf die Folgerung, und fügt eine zweite, aus andern, nicht vorliegenden Gründen erst resultirende Folgerung „ähnlich wie ein Ei dem andern" bei; d. h. er rechtfertigt die unbekannten Gründe aus der aus ihnen gezogenen Conclu-

sion und aus einer zweiten Conclusion, deren Prämissen er für sich behält. Ist es ein ungerechter Vorwurf, wenn ich hier alle gesunde Logik vermisse? Sprich, Leser!

Auch der Gesinnungslosigkeit in dem Benehmen des Hrn. Peters gegen mich sollte ich noch Erwähnung thun. Doch ich bin dieses persönlichen Streites müde und schweige. Aber nur so lange, bis der Gegner den Beweis einer solchen Behauptung verlangt. Ich behaupte nicht, noch weniger beschuldige ich ohne Gründe. —

Diese ganze Widerrede glaubte ich mir schuldig zu sein. Allerhand Beschuldigungen sind im letzten Jahre über mich ergangen. Ich habe alle die passiv hingenommen, welche von Namenlosen herrührten. Wenn bei unseren Regierungen anonyme Anklagen eingehen, so werfen sie dieselben grundsatzmäßig unberücksichtigt unter den Tisch und treten sie mit Füßen. Unsere Journalisten und Zeitungs-Redactoren sind auf der Leiter der Ehre noch so hoch nicht gestiegen; nicht einmal die „unparteiischen"; sie verbreiten anonyme Artikel oft voller Bosheit und Gift, oft mit Lust und Hast, verweigern die Aufnahme von Gegenartikeln oder verzögern die Einrückung derselben so lange, bis sie allen Werth verloren haben, oder verlangen gar Bezahlung derselben, per Zeile berechnet. Unter solchen Umständen läßt man lieber das Wetter über den Kopf hinbrausen. Was brächte es auch für Ehre, einen Namenlosen, einen Ungekannten, eine Maske, in den Sand zu strecken; und was für Unehre, von einem Solchen aus dem Busche heraus mit faulen Eiern geworfen zu werden? Darum Silentium, Schweigen der Verachtung. — Andere, Namhafte, haben mir andere Vorwürfe gemacht, gegen die ich mich bis jetzt auch nicht vertheidigt habe. Es ist nicht immer nöthig, es fehlt auch die Lust. Aber es wa-

ren keine sittlichen Vorwürfe. Nur einmal hat Hr. Leo in Halle mich einer Lüge bezüchtigt, weil ich den seligen Hegel einen schlechten Lehrer genannt. Hier hatte sich Hr. Leo nach seiner Gewohnheit in dem Ausdrucke übernommen. Es ist möglich, daß ich mich in meiner Ansicht von dieser Eigenschaft Hegel's irre; ich gab den Maßstab zugleich an, nach dem ich diesen Ausspruch that, folglich ging Alles redlich und offen her. Darum konnte hier höchstens von einem Irrthum oder von einer schiefen Auffassung die Rede sein. Das lag so klar vor, daß der Vorwurf keiner Widerlegung bedurfte. Aber Hr. Peters wiederholte die Anklage, daß ich mich in's Geheim einer fremden Arbeit bemächtigt, dieselbe als die meinige zu Tage gefördert und wie die Krähe in der Fabel gehandelt; er dagegen noch zu rechter Zeit die Rolle des Pfauhahnes gespielt, — diese Anklage ist noch nicht gegen mich erhoben worden, und werde ich dieselbe, so lange ich schreiben kann, nicht auf mir sitzen lassen, sondern Jedwedem, dem darnach gelüsten sollte, in gleicher Weise entgegentreten, damit die Schande auf den, der sie mir aufhaften will, zurückfalle. Fiat justitia, pereat mundus!

Diese Entgegnung auf eine einzelne Beschuldigung diene zugleich denjenigen meiner Freunde, die gefragt haben, ob ich andern meiner Gegner nichts entgegenzusetzen habe, zu einer Probe, was denselben, die ganze Broschüren gegen mich geschrieben, entgegenzusetzen wäre. Wollte ich Hrn. Leo in der persönlichen Weise, wie er sich scharf und sich preisgebend mir gegenüber gestellt hat, antworten, so würde ich ihn hauptsächlich von Seiten seiner sittlichen Gesinnung, wie er sie geäußert, fassen. Von diesem Standpunkte aus macht sich nicht nur eine Widerlegung seiner persönlichen Beschuldigungen sehr leicht, sondern auch seine übrigen, zum

Theil menschenfeindlichen, zum Theil hoch aristocratischen Ansichten erscheinen in ihrer wahren, traurigen Gestalt. Ich sage dieß nur als Beispiel, um zu zeigen, welch' ein Arsenal und was für Waffen mir zu Gebot ständen, wäre es jetzt meine Absicht, mit ihnen zu Felde zu ziehen.

Auf den Einwurf endlich, warum ich nicht ohne Haare und Zähne eine kurze Erklärung darüber abgäbe, ob ich den famosen „Bericht" benutzt habe, oder nicht, antworte ich für jetzt gar nicht. Es ist gleichgültig für die Lage der Sache meines Gegners. Selbst wenn ich ihn benutzt habe, hat er kein Recht, mich ohne Gründe dieser Benutzung zu beschuldigen, weil diese Beschuldigung in seinem Munde jederzeit eine unwahre ist. Eine freie, rückhaltlose Expectoration gönnt man nur dem, den man reines Herzens weiß.

Warum — endlich und zuletzt — warum belasten mich die Gegner mit ungerechten Vorwürfen, statt, wie es sein sollte, bei einfacher, meinetwegen möglichst scharfer Widerlegung stehen zu bleiben. „Was schlägst du mich?" Warum — das deutet auf die hier zu gebende Antwort hin — verbittern einander die Menschen so ihr Leben? Darauf antworte ich mit den Worten des Schweizers Heinrich Zschokke, die er von der Höhe des Rigi herunter den Menschenkindern zuruft:

„Kein Wunder, wenn in solcher Höhe der menschliche Geist sich selbst erhabener fühlt. Im Wehen der reinen Alpenluft scheint das Gemüth von den Schlacken des Alltagslebens frei zu werden. — Jenes schwimmende Spreukorn auf dem Wasser? Es ist ein durch den See ruderndes Schiff. Jener Maulwurfshügel, jene zusammengeschaarten Schutthaufen in der Tiefe drunten? Es sind Dörfer und Städte, von kleinen Wesen bewohnt, die wir mit bloßen Augen unmöglich erkennen mögen, die sich aber Herren der Schöpfung heißen; die sich mit Eitel-

keiten brüsten, mit Leidenschaften verfolgen, mit ihren riesenhaft scheinenden Plänen und zerstörten Hoffnungen, vom ersten zum letzten Odemzug, quälen. Die armen Ameisen! In der That, ihre Kunst ist bewundernswürdig, mit der sie sich zwischen Holzsplittern und kleinen Steinen annisten, einige Sandkörner anhäufen, welche ihnen Denkmale des Ruhms für Jahrtausende dünken, und sogar von einem Ufer des Gewässers zum andern, in einer Hülse, hinüberzuschwimmen wagen. Aber bedauernswürdig ist die Bosheit, mit der sich diese Milben einander zu vernichten und zu zertreten suchen, wie kein anderes Thiergeschlecht gegen Geschöpfe seiner eigenen Gattung zu thun pflegt. — Ach, und wir selber auf der Berghöhe, nur der Natur, und darum schon aus der Endlichkeit, dem Unendlichen und Göttlichen näher getreten — auch wir gehören jenem Milbengeschlechte an. Welch' ein Nichts ist unsere Persönlichkeit? Aber wie göttlich groß ist das Licht Gottes in uns, der Geist, dessen Strahl das Weltall, die Geheimnisse der Natur durchleuchtet, in's Ewige dringt! Auch im Thautropfen des Halms zwar spiegeln sich des Himmels Millionen Sonnen; aber der Thautropfen begreift sie nicht; sie sind ihm dunkel, wie er sich selbst."

Berlin, den 5. März 1837.

Die wechselseitige Schuleinrichtung.

(Zweiter Artikel.)

Die Voraussetzung des Hrn. Diaconus Peters, daß meine Gründe gegen den unbedingten Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung entlehnt seien, ist beseitigt. Für wen es noch der besondern Versicherung bedarf, der höre, daß ich gar nicht einmal weiß, was Hr. Peters unter dem „Bericht" versteht. Nie habe ich von einem solchen etwas gesehen oder gehört. Reine Fiction! Damit ist dem Gegner die Basis genommen, die er sich aufgerichtet. Er meint, es bedürfe einer gründlichen Widerlegung nicht, kaum einer Andeutung, weil er nachgewiesen, daß meine Rede mit dem Inhalt des Berichts identisch, dieser aber längst antiquirt sei. Darum macht er sich sein Geschäft sehr leicht; er widerspricht, aber er widerlegt nicht; in den meisten Fällen weiset er hin auf seine Schrift über die wechselseitige Schuleinrichtung. Dagegen aber druckt er Alles, was ich über dieselbe gesagt habe, nach. Das ist jedenfalls eine Ungerechtigkeit gegen meinen Verleger. Und wozu? Widerlegen will er das Meiste nicht; wozu läßt er es denn abdrucken? Nur wenn man dieses thut oder will, ist jenes erlaubt. Dagegen gehörte alles das, was etwa in seiner früheren Schrift Widerlegendes steht, in seiner Broschüre. Was er nicht geben sollte, nicht einmal darf, gibt er; und was Jedermann erwartet, verweigert er. So ist denn dessen, was in der ganzen Broschüre von 75 Seiten (incl. der Vorrede, die größtentheils

auch fremdes Eigenthum ist) von Peters selbst herrührt, nicht viel. Auf Format und Druck meiner „pädagogischen Reise" reducirt, würde sie etwa 50 Seiten füllen; das was ich gegeben und Peters nachdruckt, beträgt 32 oder mehr Seiten. Daraus entnehme man, wie viel er liefert. Des Umfanges ist aber noch weit mehr, als des Inhaltes. Viel Geschrei, wenig Wolle! Ehe ich dieses nachweise, müssen wir noch erst einigen Schutt, mit Dornen umstellt, zur Seite schaffen.

1. Gleich zu Anfang bringt er zu meiner Charakteristik bei: „ein im letzten Jahre als Ankläger der deutschen Universitäten auf Irrwege gerathener Mann". Eine neue Beschuldigung oder Nachbeterei ohne irgend ein Wort des Beweises. Calumniare audacter, semper aliquid haeret.

2. S. 10: „Der Titel (meiner pädagogischen Reise) täuscht — man erhält die Erholungsreise eines geistig kranken Pädagogen." Die Antwort auf diese Behauptung gebe der, der die pädagogische Reise gelesen hat. Den Namen wählt man bekanntlich a potiori. Was will denn der Hr. Diaconus dagegen aufbringen? Betrachte er dagegen doch den Titel seiner Broschüre, ob das Selbstlob „in Erwägung gezogen" wahrhaft in Anwendung gebracht ist.

3. S. 11: „er gibt zu verstehen, daß ihm in Berlin nicht so wohl sei als in dem Neste (Mörs)." Was ich nach seiner Vermuthung zu verstehen gebe, verkündigt er aller Welt. Warum, wozu, in welcher Absicht? Wie gehört das in eine Apologie der wechselseitigen Schuleinrichtung? Es ist leicht zu errathen: der Hr. Pfarrer weiß: also macht man einen anrüchig.

4. S. 12 wiederholt er meine Worte auf S. 105 der „Reise": „es ging mir im Kopfe herum, wie wenn ich im Drillstuhl gesessen hätte." Auf diesen Ausdruck kommt er mehrmals zurück, und der „Drillstuhl" liefert ihm den Beweis geisti-

ger Krankheit, die mich an ruhiger Beobachtung gehindert habe. Hier begegnet dem Hrn. Pfarrer ein artiges Hysteron-proteron. Nach seiner Meinung und keck dreister Versicherung war der „Drillstuhl" die Ursache schlechter Anschauung und des ganzen kläglichen Resultates. Unbefangene Leser werden aber nicht verkennen, daß das Gedrilltwerden und seine Folgen Wirkungen der w. Sch. waren. Ich schrieb davon auf S. 105 meiner Reise in dem Briefe von Hamburg aus: „Gestern früh reisete ich von Eckernfoerde ab. Es war Zeit. Mein Blut war heiß und es ging mir im Kopfe herum, wie wenn ich im Drillstuhl gesessen hätte." In Eckernfoerde hatte ich drei Tage lang unter dem Einfluß der wechselseitigen Schul-einrichtung gestanden. Nun war mir, als „wenn ich im Drill-stuhl gesessen hätte." Die wechselseitige Schuleinrichtung drillt die Kinder. Lehrer: „Zum Lesen!" Die Kinder gehen ab, rechts, links, trumm, trumm, trumm, trumm, trumm, trumm. Dann entsteht ein dumpfes Gemurmel, eine halbe oder drei Viertel Stunden lang. Lehrer: „Zum Rechnen!" Die Kinder gehen ab, rechts, links, trum, trum, trum ꝛc. Dann beginnt das Gemurmel eine halbe oder drei Viertel Stunden lang. Sollte Einem, der gewohnt ist, in der Schule geistige, inner-liche Thätigkeit zu sehen, nicht so werden, als wenn er im Drillstuhl gesessen?

5. Meine Aeußerung: „wir kennen den Zweck der Welt nicht" commentirt der Gegner (S. 13) so: „Bei solcher Glau-benslosigkeit kann von Erziehung des Menschen kaum noch die Rede sein." So macht man einen anrüchig. So spürt der Hr. Diaconus nach ketzerischen Worten mit — unchrist-licher Gesinnung. So wittert er, wie der Fuchs nach dem Hühnerfleisch, nach vermeintlichen Sünden, in der Splitterrich-terei so weit verblendet, daß er nicht inne wird, daß gerade

dieses fuchsartige Wittern eine fortwährende Sünde ist. — Ich bleibe bei der ausgesprochenen Ansicht, bis er uns über den Zweck der Welt belehrt. Auf ihn und seines Gleichen gilt das Wort, das ich auf S. 114 der „Reise" über die gesprochen, die sich vermessen, Alleswisser zu sein, und ich spreche mit Lessing: „Laß mich, gütiger Gott, nie so rechtgläubig werden, damit ich nicht so vermessen werde!"

Durch solche Aeußerungen und einige höchst wichtige Berichtigungen, z. B. daß ich in Kopenhagen die „Frauenkirche" eine „Frühpredigtkirche" genannt, glaubt er (S. 15) „den Beweis geführt zu haben, daß ich höchst verstimmt und zu sorgfältigen und genauen Beobachtungen nicht aufgelegt gewesen sei und in manchen Punkten geirrt habe, — und daß ich irren könne, sei erwiesen." Das Letztere ist nicht erwiesen, es versteht sich von selbst; ich bin ein Mensch, und ich habe nie meine Meinungen für untrügliche ausgegeben. Ueberall, also auch in der „pädagogischen Reise" habe ich zu „vorurtheilsfreier Prüfung" aufgefordert. Wer sich für infallibel hält, läßt Solches bleiben.

Wahrhaft bedauerlich bleibt es nun, daß man nach so vielem Geschwätz nicht endlich durch kernhafte Gedanken und belehrenden Inhalt belohnt wird. Nachdruck! Und hinter den einzelnen Abschnitten kurzer Widerspruch, meist ohne Gründe, obgleich er S. 17 mit scheinbarem Beifall (es fehlt die Nachahmung, die That) meinen Grundsatz, daß die ausgesprochene Ueberzeugung auf Gründen ruhen müsse, wiederholt und sich zu demselben bekannt hat. Anders als die Broschüre ist, können wir sie nicht machen. Es bleibt daher nichts übrig, als die Behauptungen des Gegners, welchen irgend eine Art von Begründung beigegeben, aufzusuchen und ihren Gehalt zu prüfen. Die Ausbeute ist gering; aber was können wir dafür?

Aus dem zweiten Briefe meiner Reise, in welchem ich die Veranlassung und den Zweck derselben erzähle, schließt Hr. Peters, daß ich vor der Reise die w. Sch. nicht gekannt habe. „Was er davon wußte und aufgefaßt hatte, war oberflächlich, und seine günstige Meinung darüber war mehr ein Vorurtheil, das er für Zerrenner's Urtheil gefaßt hatte." Dieß ist vollkommen richtig. Ich kannte die w. Sch. aus den darüber erschienenen Schriften, besonders den Zerrenner'schen. Die Autopsie fehlte. Um sie zu erlangen, darum ging ich nach Eckernfoerde. Ich war für die Sache eingenommen. Ich hielt und halte noch etwas auf Zerrenner's Urtheil. Eine unbedingte Autorität war er mir nicht. Sonst wäre ich auf den Gedanken der Reise nicht gekommen. Natürlich ist Zerrenner Hrn. Peters und seinen Meinungsgenossen, die eine eben so große Empfänglichkeit für das Lob, wie Empfindlichkeit für den Tadel an den Tag legen, eine unbedingte Autorität. Auf Zerrenner's Autorität hin, der nicht nur vom Hören, sondern vom Sehen sprach, kam ich mit der günstigsten Vormeinung nach Eckernfoerde, der Normalschule für die w. Sch., an der wohl zu lernen sein muß, was für eine Bewandtniß es mit der Sache hat, eben weil sie als Norm hingestellt ist. Meine Ansicht war ein Vorurtheil, ein Vorurtheil im eigentlichsten Sinne des Wortes. Wäre Hr. Peters wirklich der Psychologe, für den er sich an mehreren Stellen ausgibt, so hätte ihm dieses mein Vorurtheil Aufschluß darüber gegeben, warum ich nicht gleich Anfangs die w. Sch. so beurtheilte, wie nachher. Zwischen der Ansicht, die ich mitbrachte und dem, was ich sah und aus dem Gesehenen erschloß, nachdem ich es mit Anderem in deutschen Schulen verglich, entstand ein Zwiespalt, ein Kampf. Allmälig entschied sich derselbe. Da ich auf der Reise Briefe schrieb, so wurde der Leser Augenzeuge dieses

inneren Streites, und das Resultat desselben legte ich in der Schlußabhandlung, die nach der Reise geschrieben wurde, dem Publikum vor. Diesen natürlichen, nothwendigen Gang der Entwickelung begreift aber Hr. Peters nicht. Er weiß die ihm räthselhafte Erscheinung nur dadurch zu lösen, daß er annimmt (S. 23), „daß eine vermeintliche Autorität hier im Lande ihm nahe trat". Damit meint er denn das ihn verfolgende Gespenst, den „Bericht". Ein hübscher Beweis der Fähigkeit, psychologische Zustände zu erklären. Wundern soll es mich, wenn nicht der „im Lande", auf welchen er anspielt, ihm wegen der heimlichen Unterschiebung, die er ihm andichtet, zu Leibe geht. Er selbst übersieht meine offenen Bekenntnisse, indem ich sagte: „ich suchte mich von vorgefaßten Meinungen zu befreien, um die Sache in ihrem wahren Lichte zu erkennen. Ich gebe nun mein Urtheil sine ira et studio und ohne die Anmaßung, daß es absolut richtig sei — zur Ueberlegung und Prüfung für Andere." Das Alles ist für ihn rein verloren; ein „fremder Einfluß, der zuversichtliche Ton des Berichts täuschte ihn". Solche Psychologie heißt bei ihm eine Sache „in Erwägung ziehen".

Die Hauptsache der Widerlegung des Hrn. Peters folgt auf S. 30. In meiner Erklärung über das Wesen der w. Sch. (S. 115 meiner Schrift): „„Vertheilung aller Schüler in Abtheilungen, wie sie ihrem geistigen Standpunkte entsprechend sind — ausschließlicher Unterricht von Seiten des Schülers an eine dieser Abtheilungen, und während desselben Selbstbeschäftigung und Uebung der übrigen unter Gehülfen"" erblickt er „den Grundirrthum der Diesterweg'schen Behauptungen, indem er die Begriffe: Abtheilungen und Stufen mit einander verwechselt und identificirt". Nicht nur, weil Hr. Peters auf diese Entdeckung einen entschiedenen Werth legt,

sondern auch um der Sache willen, weil wir dadurch einen Irrthum bloß legen können, in welchem die Vertheidiger der w. Sch. befangen sind, muß ich hier weitläuftiger sein. Ich sage daher zu Anfang: in dem „Grundirrthum" bin ich nicht befangen gewesen, und die Vortheile, welche man aus der Unterscheidung von Abtheilungen und Stufen für die w. Sch. herleitet, sind zum Theil scheinbare, nicht wirkliche. Beides werde ich beweisen.

Hören wir zuerst noch Hrn. Peters wegen des vermeintlichen Grundirrthums (S. 30). „Die w. Sch. macht, wie jede wohlgeordnete Schule, zwei bis drei Abtheilungen, classificirt dann aber diese Abtheilungen noch weiter nach den erworbenen Fertigkeiten der Schüler in den drei Gegenständen des Elementarunterrichts, Lesen, Schreiben und Rechnen, in zahlreichen Stufen. Die hiesige (Flensburger) Freischule hat eine reine Elementarklasse mit 120 Schülern, welche in zwei, beim Rechnen in drei Abtheilungen gebracht sind, und mit einer dieser Abtheilungen ist der Lehrer beschäftigt, während die andern Abtheilungen einüben. Dagegen theilt nun die w. Sch. dieselbe Schülerzahl in dreizehn Stufen im Lesen, dreizehn im Schreiben und vierzehn im Rechnen; diese Stufen kommen aber lediglich beim Einüben der Abtheilung in Anwendung, welche nicht unmittelbar unterrichtet wird. Völlig falsch also ist es, wenn Diesterweg hier die Stufen als Abtheilungen ansieht und daraus den Schluß zieht, daß der Lehrer nur jede dreizehnte oder vierzehnte Stunde mit dem Schüler sich beschäftige. Es wird sehr begreiflich, wie nun Diesterweg aus seiner völlig falschen Prämisse einen falschen Schluß nach dem andern herleitet, und es wird nur der Andeutung weiterhin bedürfen, wie Diesterweg auf bodenlosem Grunde fortbaut."

Dagegen mache ich zuerst aufmerksam auf das, was ich S. 157 meiner pädagogischen Reise sage, was Hr. Peters aber, ungeachtet er es abgeschrieben, dennoch übersehen hat:

„Aus diesen kurzen Bemerkungen springt der Unterschied zwischen einer gewöhnlichen Schule und einer nach w. Sch. in die Augen: er besteht nicht darin, daß die Schüler in Abtheilungen gebracht werden — das geschieht in jeder gemischten Schule, von welchen nach dem Obigen ausschließlich die Rede ist —; aber darin, daß sie in so viele Abtheilungen gebracht werden, als die Verschiedenheit des Standpunktes verlangt, und darin, daß die Uebung jeder Abtheilung von einem Gehülfen oder Untergehülfen geleitet wird." Daraus springt für Jeden, der lesen kann, in die Augen, daß ich Abtheilungen nenne, was Hr. Peters auch Abtheilungen nennt, und daß ich abermals Abtheilungen nenne, was Hr. Peters Stufen nennt. Die Sache ist mir also eben so wohl bekannt, wie ihm; ich unterscheide Abtheilungen im weiteren und Abtheilungen im engeren Sinne. Daß ich letztere nicht Stufen nenne, das ist der entdeckte „Grundirrthum" des Hrn. Peters; dieser Namen-, nicht Sachunterschied ist der „bodenlose Grund", auf dem ich stehe, der weiterhin „nur der Andeutung bedarf", um Alles für entkräftet zu halten, was ich sage. Es ist wahrhaft kläglich!

Das Zweite! Der Lehrer der w. Sch. unterrichtet immer eine ganze Abtheilung im Sinne des Hrn. Peters, also im Lesen und Schreiben die Hälfte aller Schüler, im Rechnen den dritten Theil. Von jenen 120 in der Flensburger Schule also 60 und 40 zugleich. Der Gegner sagt S. 35: „unterrichtet werden auch bei der w. Sch. Kinder auf einigermaßen verschiedenen Standpunkten; eingeübt aber werden sie auf den streng gesonderten Stufen." Und S. 37: „Wäre

es wahr, daß der Lehrer eben so viele Abtheilungen für seinen Unterricht habe, als Stufen in seiner Schule für's Einüben sich finden, so würde man je eher je lieber die neue Einrichtung aus den Schulen hinausschaffen müssen."

Was es mit dem „einigermaßen verschiedenen Standpunkte" für eine Bewandtniß habe, müssen wir näher in Ueberlegung ziehen. Das „einigermaßen" macht die Sache verdächtig. Wir wollen uns an das so hochgerühmte Beispiel in Flensburg halten. 120 Schüler sind im Lesen und Schreiben in zwei, im Rechnen in drei Abtheilungen gebracht, dort in dreizehn, hier in vierzehn Stufen vertheilt. Stehen auch nicht immer auf jeder dieser Stufen Schüler, so können sie doch darauf stehen; und wenn einige gerade nicht mit Schülern besetzt sind, so wird die Sache noch schlimmer. Da nach der Versicherung immer eine ganze Abtheilung vom Lehrer unterrichtet wird, so hat er im Durchschnitt im Lesen und Schreiben Schüler von 6 — 7, im Rechnen von 4 — 5 verschiedenen Stufen zugleich zu unterrichten. Nur bei dem Einüben unter Untergehülfen bilden sich die einzelnen Stufen, getrennt für sich. Wie verhält es sich nun mit Jenem, was ist es und will es bedeuten?

Schüler, die auf 5 — 7 verschiedenen Stufen stehen, zugleich unterrichten? Das ist ja die verworfene Einrichtung der gewöhnlichen Schulen, was obendrein nicht einmal wahr ist, weil man so viele Stufen nicht entstehen läßt. Der Triumph der w. Sch.: daß sie allein eine vollkommene Abstufung der Schüler bewirke, geht ja damit, daß man die verschiedenen Stufen zusammen wirft, wieder verloren! Welche Anforderung an den Lehrer, eine solche Aufgabe zu lösen! Wie werden die Schüler, welche sechs Stufen von einander entfernt sind, dabei wegkommen? Wie ist dabei an einen Zusammen-

hang zwischen dem unmittelbaren Unterricht des Lehrers in derselben Abtheilung und dem nachherigen Ueben in getrennten Stufen zu denken, — ein Zusammenhang, der doch ganz unerlaßlich ist? Unbegreiflich! Die befriedigende Lösung desselben müssen wir uns von Hrn. Peters erbitten. Wir vermögen sie nicht zu geben. Schüler, welche so weit von einander entfernt sind, können nicht erfolgreich in dem Standpunkte aller Theilnehmenden entsprechend unterrichtet werden. Der Unterricht muß dem Weitergeschrittenen zu leicht, dem Tieferstehenden zu schwer vorkommen. An die Letzteren braucht man nur zu denken. Man vergegenwärtige sich Lese- oder Rechenschüler, von welchen der eine auf Stufe 1, der andere auf Stufe 4, 5, 6 oder 7 steht. Wie können diese denselben Unterricht empfangen? Beim Lesen wird es nur angehen, wenn die Schüler wenigstens mit einiger Fertigkeit lesen können, nicht auf unteren Stufen. Dann aber ist die Hauptsache vorbei und Versäumtes schwer nachzuholen. Der Unterricht aber, welcher Rechenschülern ertheilt werden soll, muß jedesmal dem Standpunkte der Schüler genau entsprechen. Daß daher in einer Schule, welche im Lesen in zwei, im Rechnen in drei Abtheilungen gebracht ist, jeder Schüler im Lesen während der Hälfte der dem Lesen zugewandten Zeit, im Rechnen während des Drittels der auf das Rechnen verwandten Stunden den unmittelbaren Unterricht des Lehrers selbst empfange, halte ich für eine, in der Schreibstube aufgestellte, nicht aus der Wirklichkeit entnommene Ansicht. Hr. Pastor Rönnenkamp sagt auch in seiner später zu beleuchtenden Schrift über den in Frage stehenden Punkt (S. 31): „Hier ist aber noch zu bemerken, daß der Lehrer bei der Controlle und beim Lesen wie beim Rechnen in der Lese- und Rechenstunde oft viele Stufen zusammenzieht und gemeinsam beschäftigt, woraus noch mehr erhellt, daß seine

(Diesterweg's) Rechnung völlig unrichtig ist." Also von regelmäßigem oder reglementsmäßigem Zusammenziehen scheint nach dieser Aeußerung eines Mitglieds der Commission zur Vervollkommnung der w. Sch. nicht die Rede sein zu können, was wir, der Sache gemäß, begreifen. Und sollte es auch bei einem Eggers oder einem Hansen wirklich oft der Fall sein, von gewöhnlichen Lehrern ist es wegen der Schwierigkeit der Aufgabe und wegen der Leichtigkeit der Beschulung einer jeden einzelnen Stufe, getrennt für sich, nicht zu erwarten, nicht einmal zu fordern. Was würde dabei herauskommen?

Dieses ist der Irrthum, um uns gelind auszudrücken, der durch den von Hrn. Peters entdeckten „Grundirrthum" zu Tage gekommen. Die Behauptung steht auf dem Papiere; im Leben d. h. in der wirklichen Schule werden wir die Ausführung vergebens suchen. Ich habe dieselbe auch nirgends gesehen. Die wechselseitigen Schulen haben, wie die meisten, ihre Geheimnisse. In der Hitze des Streites verplaudert man sich. Das Geheimniß kommt an den Tag.

Durch die Abweisung dieser Hauptsache der ganzen Broschüre ist ihr wesentlicher Inhalt vernichtet. Alles Uebrige ist Kleinigkeit. Es ist Folgendes!

„Eine Schaar von ungleichen Kindern alle zugleich und alle zweckmäßig zu beschäftigen, ist von Allen bei der bisherigen Einrichtung für unmöglich erklärt und erst durch die w. Sch. möglich gemacht worden." Was heißt zweckmäßig? frage ich nochmals. In meiner pädagogischen Reise habe ich darauf die Antwort gegeben. Sind Uebungen unter Kindern eine zweckmäßige Beschäftigung? Wohl, es ist Bewegung unter der Schaar, kein Kind sitzt müßig da. Aber kann man nicht auch müßig stehen? Ist mechanische Bewegung, äußerliches Thun die zweckmäßigste Thätigkeit der Schüler? Es

will gar nichts verschlagen, wenn ein Kind in einer Reihe von Stunden einige Minuten ausruht. Wir Erwachsene machen es auch so. Die Hauptsache bleibt, daß das Kind geistig beschäftig sei. Dieses ist nur möglich unter dem unmittelbaren, erziehenden Einfluß eines gereiften Menschen, des Lehrers. Alles Andere ist Handwerk, Mundwerk, Wortwerk. —

„Die wechselseitige Schuleinrichtung hat auf die Methode nicht nur zunächst, sondern überall gar keinen Einfluß.“ Indem ich diese Bemerkung des Hrn. Peters gegen eine meiner Behauptungen in der pädag. Reise niederschreibe, thut es mir leid, daß ich ihm nachgehen muß. Denn ich fühle die Unmöglichkeit, daß ihm das klar, begreiflich werde, was ich darauf zu erwidern habe. Wer nämlich behaupten kann, daß eine Einrichtung, wie die wechselseitige, gar keinen Einfluß auf die Methode habe, hat von der Methode selbst gar keinen Begriff. Ein Solcher nennt Buchstabiren, Lautiren, Elementiren, was sie in der Normalschule in Eckernfoerde bis zum Haarspalten ausgebildet haben, die Methode des Lesens und so weiter. Allerdings kann der Lehrer in der wechselseitigen Schule das Eine thun und das Andere; darauf hat sie keinen Einfluß. Aber ist das die Methode? Jene Manieren verhalten sich zu dieser wie der Buchstabe der Religion zu der Religion selbst. Mache man es einem klar, was Religion sei, der bisher den Buchstaben für die Sache gehalten! Lehre man einen, was der Frühling sei, der in ihm nur die grünen Bäume sieht, nichts fühlt; als daß es wärmer geworden! Erhebe man einen zu lebendiger Anschauung, dessen Geist nur mit Begriffen angefüllt gewesen! Vergebliche Mühe! Er versteht von Allem nichts, was man ihm sagt.

Die Methode ist der Geist, der in der Schule herrscht; ist der Hauch, der den Schüler unsichtbar anwehet; ist das Leben, das der Geist des Lehrers in ihm entzündet. Sie steckt nicht

in dem Buchstabiren oder Lautiren, nicht in den Tabellen und Laufnummern, nicht in den grauen und schwarzen Tafeln, nicht in den Tagebüchern und Hülfsprotokollen; sie steckt nirgends, ist auch nirgends zu sehen, weil sie keinen Ort und keine Manieren hat.

Alles, was die w. Sch. hat, kann man sehen, kann man zeigen, vorzeigen. Man kann in ihr viel mehr zeigen, als in jeder andern Schule; es ist viel mehr Aeußerliches in ihr vorhanden. Das ist ihr Glanz, damit besticht sie die äußerlichen Menschen. Tritt ein Fremder in eine gewöhnliche Schule, was kann man ihm zeigen? Nichts, was ihm neu wäre; es gibt gar kein Schauspiel. Das Unterrichten, Lehren, Erziehen geschieht langsam, innerlich, geistig. So lange zu bleiben, bis er davon etwas verspürt, dazu hat der Fremde nicht die Zeit. Aber laßt ihn in eine wechselseitige Schule treten! Da ist ein Stellen, Gehen, Bewegen rechts und links, große und kleine Kreise, alte und junge Lehrer, Handthieren und Machen, Kommandiren und Protokolliren — Alles gerade wie in einer vollkommenen Fabrik; das besticht, es glänzt. Was hat der reisende Engländer, Schottländer, Russe von einer gewöhnlichen Schule zu erzählen, wenn er nach Haus zurück kommt? Nichts, er hat nichts gesehen. Aber das Bild der w. Sch. gibt ihm Stoff; er bewundert die Organisation der Masse, er findet es praktikabel für die Masse; und was will man mehr für den Pöbel, er lernt ja dadurch lesen, schreiben und sogar rechnen. Der Fremde will etwas sehen; zum Denken und Fühlen hat er keine Zeit. Nur der Deutsche hat für wahre Erziehung und Bildung den rechten Sinn. All' die Ausländer, die jährlich auch dem hiesigen Seminar und seiner Schule die Ehre ihres Besuchs anthun, wonach fragen sie? worauf ist ihr Augenmerk gerichtet? Auf die Maschinerie, auf Alles, was man mit Hän-

den greifen kann, d. h. auf einfältige Nebendinge. Nachdem ich einst einem Engländer, der gebrochen Deutsch sprach, das Seminar und die Seminarschule gezeigt und seine unendlichen Fragen, die ich leider meist verneinen mußte, beantwortet, und er mich endlich nach zwei Stunden Zeitverlust — wer es weiß, was ein Berliner Beamte zu thun hat, weiß auch allein den Werth zweier Morgenstunden zu schätzen; ich habe es hier erst gelernt — verlassen hatte, kehrte er noch einmal vor der Thüre um, versichernd, er habe die Hauptsache nicht gesehen; nicht gesehen, wie die Knaben belohnt und bestraft würden. „Zeigen Sie mir", sprach er, „wie Sie belohnen und wie Sie bestrafen!" Ich nahm meinen Ernst zusammen und suchte ihm zu erklären, daß ich ihm das nicht zeigen könnte. Er verstand mich nicht. „Aber zeigen Sie mir nur", fuhr er fort, „wie Sie belohnen und wie Sie bestrafen! Belohnen und bestrafen Sie nicht jeden Tag? Zu welcher Stunde? Ich werde wiederkommen!" Ich mußte bei der Verneinung beharren, ihm sagen, daß wir keine äußeren Bestrafungsmittel hätten. Er verstand mich nicht; und als er mir zumuthete, jetzt einmal zu belohnen und zu bestrafen, konnte ich mich des Lächelns nicht erwehren und — er ging. Für solche reisende Engländer — Gott habe sie selig! — ist die w. Sch. ein Fund. Ihres Lobes werden sie voll und sie verkündigen ihren Ruhm. Aber ein deutscher Erzieher! Es ist fast unbegreiflich!

„Die w. Sch. hat auf die Methode keinen Einfluß." — Das Leben des Schülers ist ein Wandern, eine Reise. Es gibt Stationen. Die w. Sch. stellt den Schüler auf drei neben einander liegende Wege, die sich am Ziele vereinigen. Auf zweien gibt es vierzehn, auf einem dreizehn Stationen. Jeder muß sie zurücklegen; jeder legt sie für sich allein zurück, oder immer mit andern Gefährten. Wenn er auf dem einen Wege

z. B. auf der siebenten Station (Stufe genannt) ankommt, ist er auf der zweiten, auf der fünften, auf der dritten, auf der zehnten Station. Auf einer jeden reiset er mit andern Gefährten. Hier überflügelt er, dort wird er überflügelt. Nach Zurücklegung einer kleinen Strecke wird er mit den Gefährten von vier oder sechs Stationen vor den Reiseinspector gefordert, um weitere Anleitung zu erhalten zur Fortsetzung der Reise, so gut es geht. Dann marschirt er wieder auf die Stationen, bis er sie zurückgelegt hat, einer wie der andere, nur der eine langsamer, der andere schneller. Einen innern Unterschied in Betreff des Weges oder der Nahrung, die ihnen gereicht wird, gibt es nicht. Das Augenmerk des Lehrers sind die einmal festgestellten Stationen (die Tabellen). Nach ihnen muß er sich richten; denn sie sind durchzumachen. Wie fehlerhaft auch ihre Construction sein mag, sie bestimmen sein Thun. Er ist an sie gebunden. Sollen die zwanzig oder dreißig kleinen Reisegesellschaften nicht in Stillstand gerathen, so ist dafür zu sorgen, daß sie die Kraft gewinnen, fortzuwandern. Der Lehrgang wird bestimmt durch die Tabellen.

Die Schüler einer andern Schule wandern nicht auf dreien, sondern auf einem Wege, in Abtheilungen. Jeder Schüler gehört einer derselben bleibend an. Seine Gefährten sind dieselben. Er theilt mit ihnen Freud und Leid. Ihr Führer ist der Lehrer allein, oder zu Zeiten ein reiferer Schüler in speciellem Auftrage des Lehrers. Die Kost, die ihnen zur Stärkung vorgesetzt wird, ist der Substanz nach dieselbe; aber sie wird zubereitet von dem Führer, je nach den individuellen Kräften der Reisenden. Der mit größerer Verdauungskraft Begabte erhält die derbere Speise. Alle arbeiten, jeder nach seinen Kräften. Der gräbt tiefer, der weniger tief. Aber die Gesellschaft bleibt

beisammen in wahrer Gemeinschaft, in Freundschaft für das ganze Schulleben, oft für das Leben überhaupt.

Eine w. Schule behandelt jeden Schüler wie einen Privatschüler, die andere Schule stellt ihn in die Schulgenossenschaft. Jene ist ein Complexus von einzelnen Privatschulen, diese ist eine eigentliche öffentliche Schule, eine Corporation. Jene kann ein paar Dutzend Schüler mehr aufnehmen; es geht auch, und der Einzelne verliert dabei so sehr viel nicht. Diese muß darauf denken, daß sich die Zahl der Schüler nicht über Gebühr vermehre; sonst verliert sie ihren Einfluß auf den Einzelnen. In jener ist die Aufmerksamkeit des Schülers auf die Stationen (die Tabellen) gerichtet, der Lehrer ist der Gehülfe; in dieser ist die Aufmerksamkeit auf den Lehrer allein gerichtet. Das Ziel jener ist ein äußeres; das Ziel dieser ist ein inneres, ein unendliches. Dort kommt es an auf ein äußeres Können, hier auf ein inneres Werden. Dort ist Abrichtung, Dressur, hier Erziehung.

„Die w. Schuleinrichtung hat auf die Methode keinen Einfluß." Begreife es, wer es vermag!

Der zu bildende Schüler soll überall dem Lehrer gegenüber stehen, nicht dem unreifen Mitschüler, nicht den Tabellen. Er soll all sein Denken, Fühlen, Thun beziehen auf den gereiften Mann. Dieses Lebensgefühl soll ihn begleiten in das elterliche Haus, in die Schlafkammer. Nicht nur soll er im Augenblick des Unterrichts mit seiner schwachen Kraft hinanreichen an die vollendete; auch bei allen stillen Uebungen, bei den häuslichen Arbeiten soll vor ihm stehen, in seinem Geiste leben — der Geist des Lehrers. Der soll ihn durchdringen. Ich liebe den Ausdruck nicht: der Geist soll in der Schule wehen, aber der zu Grund liegende Gedanke ist richtig. Der stille und doch so mächtige Geist der Erziehung bildet still und doch machtvoll die Seele des Schülers. Zu sehen ist es nicht, aber es ist — es ist in allen Schulen, die des Preises werth sind, in der Umgebung aller wahrhaft erziehenden und bildenden Lehrer, die ihren Schülern ein Gepräge zu geben im Stande sind. Der

Mensch ist in kein Prokustesbett zu legen und darin zu dehnen und zu recken; aber wessen Schüler er gewesen, muß man ihm ansehen. Sonst wäre der Erzieher eben ohne Einfluß auf ihn geblieben. Das ist keine Vernichtung der Individualität, aber eine Gestaltung derselben. Wie der Mensch der Zeit das Gepräge seiner Zeit an sich trägt, also der Erzogene das Siegel seines Erziehers. Ein Universal- oder Normalmensch wird ein Solcher nicht; ein Solcher existirt aber auch nur in der leeren Abstraction eines hohlen Kopfes. Auf keinem Fruchtbaum wächst abstractes Obst, sondern nur Pflaumen oder Kirschen.

Wahrhafte, innerliche Erziehung geht nur von einem wahren Erzieher aus; die w. Schule legt es wesentlich und nothwendig auf äußere Fertigkeiten und Künste an. Dieses liegt in ihrer Natur; ihre Freunde mögen das Gegentheil proclamiren; ja die Erreichung desselben mag einzelnen, vorzüglich kräftigen Lehrern gelingen; das Wesen wird dadurch nicht geändert. Darum ist es allenthalben und ewig die Hauptaufgabe bei allen Bestrebungen für die Erziehung des Volkes, daß ihm in seinen Lehrern wahrhaft erzogene Menschen gegeben werden. Gott segne auch ferner unser Land, Gott segne unsere Minister und seine Räthe! Diese hochgesinnten Männer schreiben uns nicht Formen, Tabellen und äußeres Machwerk vor; sie wissen, daß es damit nicht gethan ist, sie lassen den Geist walten; aber sie denken darauf, daß die künftigen Lehrer des Volkes gebildet werden. Wir sind auch noch nicht am Ziele; aber wir sind auf dem rechten Wege zu demselben. Gott sei Dank, daß in Schulangelegenheiten weder der rothe noch der schwarze Adler von Dorf zu Dorf, oder von Schule zu Schule fliegt, um den zu belohnen, der eine Einrichtung einführt. Das wäre das Grab des Geistes deutscher Erziehung und Bildung. —

Genug für heute, das Osterfest ist da. Hr. Peters soll mir den Tag nicht verderben.

Die wechselseitige Schuleinrichtung.

(Dritter Artikel.)

Wir sind mit Hrn. Peters noch nicht fertig. Nicht um seiner halben Meinung, nur um der Sache willen setzen wir die Unterhaltung fort.

In der pädag. Reise hatte ich beim Besprechen des Rechenunterrichts gesagt, daß es bekannt sei, daß es Kindern nicht um Einsicht, nur um das Können zu thun sei. „Sie fragen nicht nach dem Warum, sondern nach dem Wie. Nur durch die bleibende, unerlaßliche Anstrengung des Lehrers führt man Kinder zu Einsicht und Verstand.“ Hr. Peters commentirt (S. 42 seiner Schrift) diese Worte so:

„Wie ein Diesterweg zu einer solchen Psychologie des Kindes komme, ist schwer zu begreifen. Das Kind fragt mehr nach dem Warum, als der Weiseste zu beantworten vermag, und gibt dadurch sein reges Verlangen nach Einsicht zu erkennen. Alles Lernen, wodurch es zum Können geführt wird, ist ihm dagegen zuwider, so lange es nicht das: Warum das? Wozu das? erfaßt hat.“

Hr. Peters hat Recht mit seiner Behauptung, wenn er von naturgemäß erzogenen Kindern frühen Alters spricht. Die wollen sehen und Alles erfahren. Ich aber sprach von Kindern späteren Alters; von Schulkindern, wie sie sind, und von Schulen, wie sie sind. Ob auf diese auch Hrn. Peters Lob Anwendung findet? Möchte es wahr sein! Leider ist es nur nicht so. In welchen Schulen hört man denn die Kinder dem Lehrer Fragen stellen? Die sind zu zählen. In den meisten hat

man Ursache zur Freude, wenn die Kinder antworten. Und wie wäre denn, wenn die Schulkinder von so großem Triebe nach Einsicht getrieben werden, die Erscheinung zu erklären, daß in den meisten Schulen bis zum heutigen Tage ein geisttödtender Mechanismus lebt? Würden sich die nach Erkenntniß durstigen Seelen dieses Todtschlagen gefallen lassen? In unsern Schulen muß der Geist der Einsicht und Erkenntniß geweckt werden. Sie bringen ihn nicht mit in die Schule, sie sollen ihn hier empfangen. Eben darum ist die Schule die beste, die es darauf anlegt, die Einrichtung allein zu loben, die sich dieses als höchstes Ziel steckt.

„„In objectiver Hinsicht müssen die Leistungen entscheiden““, habe ich gesagt. Hr. Peters erwidert S. 43:

„Ja wohl, die Leistungen müssen entscheiden! Aber wissen möchten wir doch, wie und wo ein Kind mit Ausdruck und Verstand lesen, mit Einsicht und Bewußtsein rechnen, eine ausgezeichnete Handschrift liefern könne, so lange es nicht in allen diesen Dingen durch vielfache Uebung Fertigkeit erlangt hat, mithin über die Elemente hinaus ist. Diese Fertigkeit durch Uebung zu bewirken, ist das Geschäft der w. Sch.“ Wir fügen bei: auch das Geschäft jeder andern Schule. Hr. Peters stellt an mehreren Stellen diese sehr tief. Dieses ist ungerecht, so lange die w. Sch. nicht mehr leistet. In jeder guten Schule lernen die Schüler lesen, schreiben, rechnen. Eine „ausgezeichnete“ Handschrift kann man ihr erlassen. Wer ohne Unredlichkeit die verschiedenen Schuleinrichtungen mit einander vergleicht, stellt solche einander gegenüber, in welchen gleich gute Lehrer arbeiten; nicht einen guten dort neben einen schlechten hier. Welche Vorstellungen hat Hr. Peters von andern Schulen, wenn er von ihnen sagt: „In Schulen ohne w. Sch. kann allerdings Alles viel genauer nachgesehen werden, weil in ihnen regelmäßig — nichts gemacht wird, mithin auch nichts zu corrigiren ist.“ — „Aufgaben kann der Lehrer wohl einer Masse von Schülern geben; aber daß sie gelöset werden, kann er ohne

w. Sch. nicht bewirken.“ Was für Urtheile über alle andern Schulen! Die w. Schule ist eine wahre Panacee!

Jene positiven Leistungen sind das Minimum, das eine Schule aufzubringen hat. Ueber diesem hinaus fangen die Vorzüge an. Die Schule muß ihrer am meisten besitzen, in welchen das Kind am meisten dem Einfluß des geistweckenden Lehrers ausgesetzt ist. Wenn Hr. Peters sagt: „daß geistig geweckte Kinder weit eher in andern Schulen zu finden seien, ist ohne allen Beweis, wider alle Erfahrung hingeworfen und eine reine Unwahrheit“, so müssen wir ihn fragen, welche Erfahrungen ihm vorliegen? Ich verglich die Leistungen und den geistigen Standpunkt der Kinder der w. Schulen, die ich gesehen habe, mit Kindern in andern Schulen in Deutschlaud. Kennt Hr. Peters diese? Oder vergleicht er nur die Schulen seiner Umgebung mit einander? Es ist ja leicht möglich, daß man in Schleswig und Holstein an der w. Sch. etwas mehr hat, als man früher hatte, ohne daß daraus folgt, daß man nicht anderwärts schon mehr hat, als sie zu leisten vermag. Bei der unendlichen Verschiedenheit geistiger Organisation der Menschen kann es auch sein, daß irgend ein Lehrer mit der w. Sch. mehr leistet, als er ohne dieselbe leisten würde. Daraus folgt aber noch nichts für die Güte der Sache im Allgemeinen. Mit dem Lobe, welches er seinen Flensburger Schulen spendet, mag es seine Richtigkeit haben; aber darum werden wir uns doch besinnen, wenn man uns die dortige Einrichtung aufnöthigen wollte.

„Man muß (sagt Hr. Peters S. 49) die Gelehrigkeit bewundern, mit welcher Diesterweg dem „Berichte“ folgt und den Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung Böses nachsagt, was in denselben nicht zu finden ist. Wo hat er denn gesehen, daß der Lehrer bei der Durchsicht der Arbeiten Rechenaufgaben gibt, Lehrstücke überhört? — Und vollends nur dreimal zu sprechen brauchte der Lehrer in drei Stunden?

Das wäre ja nichts anders als ächter Lancaster. Wie konnte Diesterweg doch solchen Unsinn so ohne Prüfung nachsprechen?"

Wer dieses lieset, wird die Keckheit des Hrn. Diaconus bewundern. Die Sache mit dem „Berichte" hat er ersonnen. Wenn er mich dann fragt, wo ich gesehen, was ich gesehen; wenn er S. 71 sagt: „Schade, daß Diesterweg die Schule nicht genannt und näher bezeichnet hat, in welcher er das Chaos fand, damit man sich doch erkundigen könnte, ob er vielleicht auch da falsch gesehen. — Unwahrscheinlich ist's auf jeden Fall, daß Diesterweg irgendwo eine Schule von 120 Kindern, die das Alter von 6 — 8 Jahren nicht überschritten hatten, vorgefunden habe, und unzuverläßig ist die Nachricht, daß in dieser Schule die wechselseitige Schuleinrichtung angewendet worden" — so staunt man über die Gesinnungslosigkeit eines Pfarrers, der es wagt, vor dem ganzen Publikum mit eiserner Stirne aufzutreten, und der kein Hehl hat, einen andern Mann ohne allen Beweis, ohne allen Grund für einen zweideutigen, unzuverlässigen, Unwahrheit absichtlich für Wahrheit ausgebenden Menschen zu erklären. Die Entstehung einer solchen traurigen Erscheinung nachzuweisen, bin ich natürlich außer Stand. Es würde die Kenntniß des früheren Lebens dieses Mannes und manche andre Specialkenntniß dazu gehören; in der Ferne drängt sich mir die Vermuthung auf, daß der Umstand, daß die w. Sch. von Anfang an bis zum heutigen Tage durch Anregung von Oben eingeführt worden und daß die Vertheidiger derselben auf Beförderung und Belohnung rechnen dürften, einigen Antheil hat an dieser Depravation und Prostitution. Aber man erschrickt zugleich vor dieser, heut zu Tage nicht ganz seltenen Erscheinung, daß ein Mann bei solcher Grundlosigkeit der Gesinnung, und Bodenlosigkeit alles sittlichen Charakters — Gesinnung und Charakter wurzeln in dem Glauben an die Menschheit — auf seine vermeintliche

Rechtgläubigkeit pochen und Andre der Glaubenslosigkeit (S. 13) beschuldigen könne und möge. Daß ich aber die Schulen, von welchen ich auf meiner Reise den Anstoß zu tadelnden Bemerkungen über allgemeine Gegenstände pädagogischen Inhaltes empfing, auch noch jetzt nicht mit Namen nenne, das geschieht und geschah eben um des traurigen Standpunktes Solcher willen, zu welchen Hr. Peters gehört, die jeden scheinbaren Anlaß benutzen, das böse Produkt ihrer Natur über Andere zu ergießen. Ich kenne sie. Sie waren es, die mir vorschwebten, als ich dem Manuscripte den auf S. 105 Zeile 6 von oben vorkommenden Hiatus einschob, über welchen Hr. Peters in seiner leidenschaftlichen Verblendung zu stolpern nicht gezögert hat. Wie würde ein solcher Mann, wie Er (— hier ist das große E und der Accent an seiner Stelle —), über mich hergefallen sein, wenn ich eine Schule namhaft gemacht und dann öffentlich getadelt hätte. Ich mußte mich damit begnügen, Schulverhältnisse und Richtungen (zum Theil unter uns veraltete, überwundene) im Allgemeinen in ihrer Schädlichkeit oder Nichtigkeit nachzuweisen (z. B. S. 127 ff.) und es denen, die es zunächst betraf, überlassen, das Gesagte auf sich anzuwenden.

Endlich, daß eine Schule mit wechselseitiger Einrichtung durch einfache Kommandowörter in Gang gesetzt werden kann, und der Rücktritt zum Lankasterianismus bei geistesträgen Lehrern zu befürchten steht, kann kein Kenner des Schul- und Menschenlebens leugnen. Darum ist mit der w. Sch. die Nothwendigkeit einer strengen Beaufsichtigung der Schule — natürlich von Seiten der Geistlichkeit — gesetzt, einer Personinspection, über welche Seidenstücker schon vor Jahrzehnten, leider ohne den höchst wünschenswerthen Erfolg, den Stab gebrochen, deren traurige Folgen und Wirkungen auf das Verhältniß zwischen den Geistlichen und Schullehrern aber offen daliegt. Diese Personalinspection ist

nirgends leichter zu führen, als über eine Schule mit w. Einrichtung, weil sie eine Maschinerie ist, deren Gang und Bewegung man schon von ferne an dem Geklapper erkennt, womit sich, wo nicht die meisten, gewiß sehr viele Schulinspectoren begnügen werden, weßhalb selbst durch die Einführung einer genauen Kontrolle die Gefahr des Versinkens der Schulen in den traurigen Lankasterianimus mit nichten beseitigt ist. Denn unter den Geistlichen aller Konfessionen gibt es selbst jetzt noch viele, welche nicht nur zufrieden sind, wenn die Schulkinder, namentlich die der „Bauern", äußerliche Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen besitzen, sondern das Bestreben, in ihnen geistige Bildung, intellectuelle Spannkraft zu wecken, theils für überflüssig, theils für schädlich erklären. Ich nehme keinen Anstand, die Vermuthung auszusprechen, daß die Leichtigkeit, mit welcher die Kontrolle über Schulen mit w. Einrichtung wegen der Protokollbücher, die von den Lehrern geführt werden müssen und die man sich nur vorlegen zu lassen braucht, geführt werden kann, dazu beigetragen hat, einen großen Theil der Geistlichkeit in den Herzogthümern Holstein und Schleswig für die Sache zu gewinnen. Nehme man in Gedanken diesen Impuls mit den andern, die mitgewirkt haben und noch mitwirken, hinweg, und frage sich, ob die innere Güte der Sache, auf welche bei allen wahrhaft guten Dingen zu vertrauen ist, im Stande gewesen sein würde, ihr in den genannten Ländern, von denen doch auch vorauszusetzen ist, daß die Leute im Allgemeinen das Gute wollen, den Sieg zu verschaffen!??? Zugleich frage man sich, woher es denn kommt, daß trotz jener Impulse fortwährend ein Theil der Geistlichen, Lehrer und Männer anderer Stände, die als banausische Gesellen zu stempeln kein Grund vorliegt, theils äußerlich, theils und noch mehr innerlich der aufgedrungenen Sache abgewandt geblieben! Wären die Erfahrungen, welche man über die Wirkungen der w. Sch. in beinahe 20 Jahren

dort gemacht hat, wirklich so schlagend, als die Beförderer derselben es vorgeben, wahrlich, die fortgehende Opposition wäre unerklärbar, auch der Zorn eines solchen Mannes, wie Hr. Peters, wäre unerklärbar, noch mehr seine Besorgniß, daß ich Fremder mit einer Abhandlung, die nach seiner Versicherung überall die Spuren der Geisteskrankheit, Flüchtigkeit und Unwahrhaftigkeit an sich trägt, auf den weiteren Fortschritt der Entwicklung der „preiswürdigen Sache" nachtheilig oder hemmend einzuwirken vermöchte. Zumal Geistliche sollten nirgends den Grundsatz verleugnen: „Ist das Werk aus Gott, so könnt ihr es nicht dämpfen", und sich am allerwenigsten zum Gebrauch sittlich unwürdiger Waffen erniedrigen. —

In der pädagogischen Reise zählte ich die der w. Sch. nachgerühmten Vorzüge mit Zugrundlegung der Schriften von Zerrenner auf. Unter denselben kommt auch die Versicherung eines größeren Spornes zum Fleiße vor. Das Amt eines Untergehülfen, welches nur dem strebenden Kinde zu Theil wird, und die genaue Beobachtung des Fortschrittes, an den Tabellen zu messen, errege die Schüler in der wohlthätigsten Weise. „Falsch", ruft Hr. Peters in seiner feinen Weise darein (S. 50); „nur der „Bericht" hat behauptet, die wechselseitige Sch. sei auf den Ehrtrieb basirt". Der Unterschied zwischen „mitwirken" und „basirt" sein, entgeht ihm ganz. Unleugbar aber ist es, daß der Ehrtrieb in Anspruch genommen wird. Wozu denn sonst die Location, die grauen und die schwarzen Tafeln und Anderes? Gewiß gibt es höhere und edlere Antriebe zum Fleiß und Gutsein, als der Ehrtrieb; aber wenn dieses die einzige Seite wäre, von welcher die w. Sch. Schwächen darböte, sie würde nicht sehr verwundbar sein. Das Ehrgefühl ist ein edles, zum sittlichen Leben unentbehrliches Moment. Warum sollte man es nicht mit benutzen, wenn man nur zu vermeiden weiß, es auf verkehrte Antriebe zu stützen und mit andern

edlen Reizen zu verbinden! So lange wir im äußeren Leben der Männer die Ehre noch als einen Hebel des Strebens, noch obendrein im Dienste der Pflicht, benutzen, warum sollten wir es verschmähen, frühe in den Knaben wahres Ehrgefühl zu wecken?! Oder haben wir davon im öffentlichen Leben vielleicht schon einen Ueberfluß? Es will nicht also scheinen, da ja selbst zur Einführung einer so vortrefflichen Sache, als die w. Sch. ist, die Dannebrog's nicht entbehrt werden konnten.

Aber freilich gibt es edlere und höhere Motive, welche allein den wahrhaften Mann bestimmen. Auch in der Schule. Ich habe sie in meiner pädagogischen Reise namhaft gemacht. Nur der Geist ist der eigentliche spiritus creator et rector, auch in der Schule. Hr. Peters scheint ihn in seiner Nothwendigkeit und Macht, in der er alles Andere übertrifft, nicht zu kennen. Solches schließe ich aus folgender Aeußerung desselben (S. 54): „Regelmäßiger Schulbesuch hängt durchaus weder vom Lehrer und seinem Geiste, noch von der Schuleinrichtung ab, und gibt es dafür kein anderes durchgreifendes Mittel als Zwang der Obrigkeit, gegen Eltern und ihre Stellvertreter angewendet." Also spricht der Nichtkenner des Einflusses des rechten Geistes eines Lehrers über seine Schulkinder und seine ganze Umgebung; und also spricht der Schulinspector, wenn er zu gleichgültig oder saumselig ist, um, wie das Amt es ihm zur Pflicht macht, nachlässige Eltern durch Ermahnung und Aufklärung zu geregelter Erziehung ihrer Kinder zu bewegen. Da wird der Arm der weltlichen Obrigkeit in Anspruch genommen und Gensd'armen requirirt. Ein sicheres Mittel für den Augenblick, aber kein ausreichendes, am allerwenigsten ein edles oder würdiges. Ich möchte doch wissen, wie viele Eltern in einer Gemeinde der vereinigten Wirksamkeit eines würdigen Geistlichen und eines tüchtigen Lehrers auf die Länge der Zeit widerstehen wollten. Diese sollen kein anderes Schwert gebrauchen als

das des Geistes. Wo der fehlt, da greift der Eifernde zur Gewalt, oder — führt die w. Sch. ein. Habet Geist, sage ich, bildet eure künftigen Lehrer geistig aus, und vertrauet dem Geiste: er wird sich die rechte Form schon schaffen!

Es war behauptet worden, die w. Sch. bilde für das constitutionelle Leben, und ich habe diese Versicherung noch auf meiner Reise gehört. Ich wies darum auf den dabei zu Grunde liegenden Irrthum hin, auf die Lächerlichkeit, durch die Elementarschule Einrichtungen in's Leben zu rufen oder zu stützen, wenn Solche nicht einmal von den erwachsenen Bürgern in's Dasein gerufen werden können oder nicht in der öffentlichen Meinung wurzeln. Alles, was nicht einmal das Leben zu erzielen vermag, will man durch die Schule erzwingen. Es ist eben so abgeschmackt als lächerlich. Hr. Peters ist so gütig, dieses zuzugeben. „Uebrigens", sagt er S. 56, „muß man Diesterweg Recht geben darin, daß die w. Sch. nicht als wesentlich bildend für constitutionelles Leben angesehen werden könne." Und wenn auch, wird man in seinem Geiste fortfahren können, was ist an dem ganzen Bettel denn gelegen? — — —

Daß nur ein sehr tüchtiger Lehrer die Gefahr des Mechanismus in der w. Sch. zu beseitigen vermöge, habe ich in der pädagogischen Reise dargethan; daß dagegen ein schwacher, oder auch nur ein mittelmäßiger Lehrer dieser Gefahr nicht gewachsen sein werde. Das äußere Getriebe reißet ihn mit fort, und die Neigung zum Schlendrian und zur Versteinerung, welcher Menschen von einem so begränzten Geschäft, wie das Lehrgeschäft ist, und von so wenig Mitteln, sich bewegteren, rege erhaltenden Lebenskreisen anzuschließen, als sie Schullehrern zu Gebot stehen, führt sie allgemach mit den Jahren hinein. Hr. Peters versichert jedoch, daß schwache Lehrer mit der w. Sch. in Betreff des Mechanischen mehr leisten, als ohne dieselbe. Wir

können dieses zugeben, wenn die Erfahrungen die Thatsache über allen Zweifel erheben, ohne deswegen zum Panier der w. Sch. zu schwören, weil eben auf die rein mechanischen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens sehr wenig Werth zu legen ist. Was will es bedeuten, wenn ein Kind gelernt hat, Buchstaben zu lesen, nicht aber Gedanken, Buchstaben zu schreiben, nicht aber Gedanken, mit Ziffern zu rechnen, nicht aber mit Gedanken? Darin liegt großer Irrthum und große Ueberschätzung unsrer vermeintlichen Bildung. Ueber diese sollen statistische Tabellen entscheiden. Da wird Deutschland mit Frankreich parallelisirt, und aus Datis, wie diese: unter hundert deutschen Rekruten können 75 lesen und 45 schreiben, unter hundert französischen nur 25 und 15, das Facit gezogen: folglich verhält sich die Bildung des Volks in Deutschland und Frankreich wie 3 : 1. Wahrlich ein sprechender Beweis für die uns beiwohnende Gabe der tiefen Beurtheilung der Cultur des Volkes und seiner Zustände! Lesen, schreiben und rechnen können, ist ein Moment der Bildung, aber lange nicht das wichtigste. Wer es obendrein nur mechanisch kann, würde es ohne allen Verlust in Betreff der Bildung entbehren. Ja wenn ein Solcher während der Jahre, die er um deßwillen innerhalb der geisttödtenden Schulwände und dem Einfluß eines mechanisirenden Schulhalters ausgesetzt, hat zubringen müssen, den erregenden Einflüssen der Natur, sei es auch hinter einer Heerde von Rüsselvieh, überlassen gewesen wäre, traun, ein solcher Mensch wird über Lebensverhältnisse und Natur ein gesunderes Urtheil haben, als ein durch mechanische Vorrichtungen gedrillter Mensch und methodisch abgestumpfter Kopf.

Einen treffenden Beweis der Schulsachkenntniß des Hrn. Peters liefern auch folgende Ansichten, welche auf meine Bemerkungen über das eigentliche Wesen der geistigen Frische in den Schulen und wodurch sie allein mit Sicherheit erzielt werde, folgen.

„Man sieht, es ist bei Diesterweg fixe Idee geworden, die w. Sch. als etwas zu betrachten, das nothwendig den Geist des Kindes todt schlagen müsse. Seine Reise war pädagogisch ganz umsonst. Er sah nicht, er hörte nicht, er achtete nicht auf das, was um ihn her geschah; sonst hätte er nothwendig das geistig fröhliche Leben der Kleinen in unsern Elementarschulen mit w. Sch. wahrnehmen müssen, würde nicht so burschikos vornehm in die Welt geschrieben haben, als ob in ihnen die Schüler „stumpf und todt, matt, lahm und krank" sich zeigen. In den Schulen mit w. Sch. wird vorzüglich das Geistesleben gefördert und dabei auch wohlthätig auf den Körper gewirkt. — Erstaunen muß man auch in der That, wer die Fertigkeit wahrnimmt, mit welcher Diesterweg Gymnasien und Elementarschulen zusammenwürfelt und „geübte Sprachkraft" fordert, die man zwar schon in einem gewissen Grade in den obern Klassen der Gymnasien suchen, aber wahrhaftig nicht da erwarten darf, wo das Kind noch mit den einzelnen Buchstaben und Lauten und ihrer Zusammenstellung zu kämpfen, und mit der Entwicklung der Begriffe vollauf zu thun hat. — Endlich hätte der letzte Satz „wenn es nun wahr ist" (S. 176 der pädagogischen Reise) Diesterweg doch zu der Frage und zur nochmaligen Prüfung veranlassen können und sollen, und hätte er mit dem Zweifel, ob's nun wahr sei? recht zugesehen, geforscht, gefragt, bei denen gefragt, denen es nicht um absichtliche Entstellung der Wahrheit zu thun war: so würde er nicht so völlig Unwahres und Erdichtetes dem Publikum aufgebürdet haben, als er that."

Erstens ist es nicht wahr, daß ich gesagt habe, die w. Sch. „schlage nothwendig den Geist des Kindes todt." Meine Behauptung lautete buchstäblich: „Die Lehrer der w. Sch. werden in der Regel zum Mechanismus verführt werden." Reiz zur Verführung ist ja keine Nöthigung, kein

Zwang. Hr. Peters macht das Extrem, welches er als solches vorzeigen will.

Zweitens habe ich ein besonderes geistiges Leben in den wechselseitigen Schulen nicht gesehen. Ich hätte es sehen müssen, wenn es vorhanden gewesen wäre. Gewiß. Ich brachte die Meinung, daß es nicht fehle, mit. Durch den Augenschein wurde ich vom Gegentheil überzeugt.

Drittens muß ich den Hrn. Peters auffordern, die Leute zu nennen, bei welchen ich auf der Reise nachgefragt, und welchen es „um absichtliche Entstellung der Wahrheit zu thun war." Aber er wird sich hüten!

Viertens hat er von der geistigen Spann- und geübten Sprechkraft, welche geistbildende Lehrer hervorzurufen vermögen, keine Vorstellung. Sonst müßte er wissen, wo sie vorzugsweise zu finden sein wird, und warum sie in so vielen unsrer Schulen, sowohl des niedersten als des höchsten Ranges, in Elementarschulen, in Gymnasien und auf Universitäten, nicht gefunden wird. Dieses sage ich „der als Ankläger der Universitäten auf Irrwege gerathene Mann." Wo sich stumpfe Elementarschüler, Gymnasiasten und Studenten finden, woher rührt es? Etwa von der allzu großen Erregung der geistigen Kraft — oder von dem Mangel derselben und von todtem Anlernen von Wörtermassen und leeren Begriffen? Diese Ballastmassen halten unsre Knaben, unsre Jünglinge darnieder. Sie sind die Mittel, in jungen Leuten die frische Anlage zur gesunden Beurtheilung der Dinge zu dämpfen, ihnen das heillose Vorurtheil von der obersten Wichtigkeit der Gelehrsamkeit einzuimpfen und die Knechtschaft des Geistes unter Autoritäten aller Art zu verewigen.

Erkundige sich Hr. Peters bei Sachkennern darnach, ob der Vorwurf begründet ist, den er „unsern Gelehrtenschulen" macht, daß sie an ewigem Experimentiren leiden und dadurch den Geist tödten, und wie sich damit die andre

Versicherung, daß in Schleswig und Holstein die Mathematik und die Naturkunde, die Lehrfächer der neuern Zeit, vernachläßigt werden, reimt! Das Eine hebt das Andre auf; er kennt die Sache, die realen Zustände unter uns nicht. Frage er nach, wie sich der Grad der geistigen Spannkraft bei den Abiturienten der Gymnasien zu dem Grade derselben Kraft bei denselben Leuten, wenn sie die Universität verlassen, verhält, und spreche er dann noch, wenn noch ein Funke von Wahrheitsliebe in ihm vorhanden, von meinen Verirrungen in Betreff der Universitäten. Aber er frage nicht Professoren, die in der Regel nur gelehrtes Wissen im Auge haben, sondern solche Gymnasialdirectoren, die mehr sind als Gelehrte, und Schulräthe, welche die Abiturienten der Gymnasien und späterhin wieder die zur Amtsprüfung sich meldenden Akademiker examiniren. Frage er Hrn. Leo in Halle selbst, der als Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission die Leute kennen muß, wie sie sind, wenn sie die Universität verlassen, und vernehme er die Bekenntnisse dieses meines leidenschaftlichsten Gegners! *) So weit wird auch dieser der Wahrheit die Ehre geben müssen und zugestehen, daß die geistige Spannkraft der jungen Männer auf den Universitäten in der Regel unendlich verloren hat, ja daß sie fast eben so häufig selbst an den Kenntnissen, die sie als Abgehende vom Gymnasium besaßen, eingebüßt. Diese schlagenden und für den, welcher die eigentliche, wahrhafte Geistesbildung schätzt, niederschlagenden Erfahrungssätze widerlege Hr. Peters, wenn er es vermag! Ich werde es ihm danken, wenn es ihm gelingt; denn er befreiet mich dann von dem, auf meine Ansichten und Erfahrungen ge-

*) Auf jenen weise ich nicht hin, um es zu machen, wie Bettler, die einen bissigen Hund, der sie anfällt, um ihn los zu werden, auf Andre hetzen, sondern um dazu beizutragen, daß die Resultate der Wirksamkeit unsrer Universitäten bekannt werden.

gründeten Zwiespalte zwischen dem, was ich auf Universitäten und Gymnasien für nothwendig und möglich erachte, und dem, was ich in der Wirklichkeit wahrnehme. Aber leider wird ihm der Beweis nicht gelingen; nicht nur, weil er selbst kein Mann des Beweises ist, sondern weil es sogar a priori begriffen werden kann, daß ein tägliches 3-, 4- und 5stündiges Heftschreiben, 3, 4 oder 5 Jahre lang fortgesetzt, den Geist junger Männer, die in dem Alter des Bedürfnisses anregender Einwirkung und selbstständigen Denkens leben, nothwendig zurückbringen muß. Ueberlege man die Folgen dieser Wirklichkeit! Man braucht aber auch nur die Augen aufzuthun und die Momente, welche unser öffentliches Leben bestimmen, zu würdigen, und man wird begreifen, warum wir auf der Leiter zur wahren Entwicklung da stehen, wo wir stehen. Für Gegner und unbedingte Lobpreiser der Gegenwart, wie Hr. Peters, werden diese Meinungen eben so viele Beweise meiner Verirrungen oder der Bitterkeit sein, mit der angefüllt, ich nach seiner Versicherung (S. 70) auf S. 178 meiner pädagogischen Reise sogar von der w. Sch. spreche. Die Wahrheit dieses Vorwurfes möge der prüfen, der noch Hrn. Peters Wahrhaftigkeit zutrauen mag. Er ist nur ein Ausfluß seiner Natur.

Vor dem Schlusse kommt Hr. Peters auf meinen Vorschlag, in zusammengesetzten, sehr zahlreichen Schulklassen statt der Kinder als Untergehülfen die reiferen Schüler, besonders diejenigen, welche sich zu Lehrern ausbilden wollen, also die Schulamts-Präparanden als Helfer zu benutzen, wie es auch schon hier und da von einzelnen Lehrern geschehen, und wie es in Holland, nach dem Berichte von Cousin, vorgeschrieben ist. Dieses Beispiel lehrt, daß die Sache ausführbar ist. Hr. Peters aber braucht meinen Vorschlag zu einem falschen Schluß. In den Herzogthümern Holstein und Schleswig seien ungefähr 1000 gemischte oder Elementarschulen, folglich 3 — 4000 Gehülfen erforderlich. „Wo-

her", fragt er, „diese nun nehmen? Und was sollte am Ende aus ihnen werden? Unsre Seminarien würden sie nicht fassen können, und angestellt zu werden hätten sie auch keine Hoffnung. Aber auch abgesehen von der Absurdität eines solchen Vorschlages würden wir doch, wo wir die Wahl hätten, bei gleich geschickten und tüchtigen Lehrern die wechselseitige Schuleinrichtung dem von Diesterweg vorgeschlagenen Präparandensystem vorziehen, nachdem wir beide Arten seit eilf Jahren genau zu beobachten und zu vergleichen Gelegenheit gehabt haben." Diese Erfahrung beruht, wie man gleich darauf mit Staunen ersieht, auf der Beobachtung eines Schullehrers in der Inspection des Verf. Hätte er doch den mir auf S. 72 insinuirten Rath: a particulari ad universale non valet consequentia, sich selbst zu Nutze gemacht!

Von 1000 einklassigen Elementarschulen — denn solche bedürfen vorzugsweise der Gehülfen — werden etwa 500, 60 und mehr als 60 Schüler haben, also mehr, als ein gesunder Mann im Durchschnitt gut unterrichten kann. Nehmen wir an, daß von den 500 Schulen

a)	100	60	Schüler,
b)	100	70	"
c)	100	90	"
d)	100	110	"
e)	100	130	oder mehr Schüler

haben, hinter welcher Annahme die Wirklichkeit zurückbleiben wird, so wird das Maximum des Bedürfnisses an Schulgehülfen dieses sein:

für	a)	0	Gehülfen,
"	b)	100	"
"	c)	200	"
"	d)	300	"
"	e)	400	"
Summa		1000	Gehülfen.

Gehen von 100 Lehrern im Durchschnitt jährlich 6 — 7 ab, so bedürfen 1000 Schulstellen jährlich 60 — 70 Rekruten, oder, da Manche auch Hauslehrer werden, Manche noch zu andern Geschäften übergehen, manche junge Lehrer sterben, so kann man das jährliche Bedürfniß ungefähr auf 90 — 100 anschlagen. Daraus folgt freilich, daß nicht alle Knaben, die vom 14ten Jahre an Gehülfendienste leisten, Schullehrer werden können. Aber so ist es auch nicht gemeint. Nur dieses war der Sinn, daß aus ihnen die künftigen Seminaristen ausgewählt werden sollen, daß es Regel sei, daß diese sich vor dem Eintritt in das Seminar praktisch in der Schule versucht haben, welches die beste Vorbereitung für das Seminar ist und die Nothfrage erledigt, was man mit den sich dem Schulamte widmenden Knaben vom 14ten bis 17ten Jahre machen solle. Ueberdieß vermindert sich die angenommene Zahl von 1000 Schulgehülfen ansehnlich dadurch, daß ausgebildete Seminaristen, die doch schwerlich gleich überall als selbstständige Lehrer angestellt werden, was bei vielen nicht einmal wünschenswerth ist, noch einige Jahre Gehülfendienste leisten werden. Die übrigen Gehülfen aber mögen zu andern Beschäftigungsarten übergehen, nachdem sie die Vortheile, die ein längerer Schulbesuch gewährt und welche man als Resultate des Gehülfenamtes rühmt, an sich erfahren haben. Und sollte es hier und da an solchen 14 und mehrjährigen Knaben fehlen, so nehme man die Dienste 12- oder 13jähriger in Anspruch, die in Vergleich mit 6 oder 7jährigen Anfängern in Betreff des Unterrichts, den die Elementarschule gewährt, als halb oder ganz Erwachsene angesehen werden können — ein Vorschlag, der sich in seiner Anwendung in vielen Schulen als praktisch bewährt hat. Es ist und bleibt ein Nothbehelf überall, wo die Mittel fehlen, aus einer überfüllten einklassigen Elementarschule mehrere Stufenklassen unter ausgebildeten Lehrern zu bilden. Dieses muß überall das Ziel sein, auf das man lossteuert,

damit die Jugend, die Hoffnung der Nation, von reifen Männern diejenige Erziehung und den geistbildenden Unterricht empfange, dessen sie bedürftig ist. Von diesem Ziele und von dem Wege zu demselben lenkt uns die w. Sch. ab, da sie das Mittel darbietet, eine Masse von Kindern unter einem Lehrer zu versammeln, unter welchem sie sich zwar die nothwendigsten mechanischen Fertigkeiten aneignen, ohne aber in der Regel einer durchgreifenden geistigen Bildung theilhaftig zu werden.

Hiermit verlassen wir Hr. Peters, nachdem wir ihn bis zum Schlusse seiner, zwischen den Text meiner Abhandlung eingemischten kurzen Bemerkungen begleitet haben.

Nach all' diesem bedarf es zu seinen Schlußworten: „Diesterweg urtheilte unrichtig, weil er nicht recht beobachtete; er beobachtete nicht recht, weil er geisteskrank war, mehr mit seinem Innern kämpfte (S. 69 nennt er mich einen „Mystiker, deren Hauptkennzeichen allemal das ist, daß sie deutliche Begriffe fliehen"), als die ihn umgebenden Gegenstände mit offenen Augen anschaute, und weil er sich während dieser Krankheit von Vorurtheilen leiten ließ, die sich ihm als Freunde aufdrängten" weiter keines Commentares.

Die wechselseitige Schuleinrichtung.

(Vierter Artikel.)

Ein Gegner anderer Art ist Hr. **P. J. Rönnenkamp**, Pastor in Cosel und Mitglied der Commission zur Vervollkommnung und Ausbreitung der w. Sch. Hier habe ich es also mit einem Manne des Amtes zu thun. Er rückt mit einem ermunternden Wahlspruch in's Feld: „Vertheidige die Wahrheit bis in den Tod; so wird Gott der Herr für dich streiten (Sirach 4, 13)." Er endigt auch mit einem Spruch:

„Kühn muß der Mensch entgegen streben
Dem ungestümen Geist der Zeit;
Er dringt als Feind in unser Leben,
Und fordert uns heraus zum Streit.
Laßt uns das Schwert des Muthes fassen!"

Man sollte meinen, es gälte zum wenigsten die Erstürmung einer Feste, da es doch nur um eine äußere Schulanordnung geht. Allein in den Herzogthümern scheint man in Localblättern, die man im Auslande nicht kennen kann, einen sehr leidenschaftlichen, erbitterten Kampf um die w. Sch. geführt zu haben. Ich erinnere mich auch, daß Hr. Katechet Eggers in Altona davon sprach, oder auch mir einige Blätter zeigte. Hr. R. spricht von erwarteten Gegnern, „die in dialectischen Fechterkünsten geübt und in der Rabulistenkunst der Verdrehung erfahren, von Wahn und Bosheit voll der w. Sch. abhold sind, weil ihre Einführung von Oben begünstigt wird." Ein sehr harter, einschneidender Vorwurf, den ich auf sich beruhen lassen muß. An Ort und Stelle wird man wissen, ob er auf Thatsachen ruht. Es wäre sehr

schlimm, wenn diese arge Beschuldigung grundlos wäre. Es ist, mein Hr. Pfarrer! eine Verdächtigung bei denen, die Macht haben, es ist eine politische Anklage. Ob Sie dieselbe beweisen könnten, wenn man Sie in Anspruch nähme? Namen nennen Sie zwar klüglich nicht, aber man wird dort wissen, wen Sie meinen. Das Nennen der Namen wäre offener, redlicher gewesen, als solche allgemeine, schwere Beschuldigung. Sie verlangen an mehreren Stellen Ihrer Schrift geradezu, daß man Ihnen auf's Wort glaube, daß Sie einzig aus reiner Ueberzeugung von der Güte der w. Sch. dieselbe angenommen und verbreitet haben, und daß diese Ueberzeugung Ihnen die Feder gegen mich geführt. Wie, und Sie mögen Andern, welche vielleicht (denken Sie nur dieses „vielleicht"!) aus gleich reiner Ueberzeugung dem Gegentheile zugethan sind, welche dasselbe Recht haben, wie Sie, zu fordern, daß man ihren Versicherungen traue, ja welche, da sie gegen die Macht, welche belohnen und strafen kann, und dieses wirklich thut, ankämpfen, bei Unparteiischen, Vorurtheilsfreien eher die Meinung erwecken, daß ein reiner Antrieb sie leite, als diejenigen, welche für die wirken, die mit Gold und Ehre lohnen — Sie mögen diesen Andern die unlautersten Beweggründe unterschieben! Man kann, man muß den Beweis Ihrer schweren Beschuldigung fordern! Hr. Peters verdächtigt nur mich, Sie verdächtigen alle Gegner Ihrer Sache. Sie machen dieselben zu Gegnern und Feinden Ihrer Regierung, Ihres Königes. Ja Sie gehen so weit, die Bekämpfung der w. Sch. aus der Abneigung und dem Haß gegen Oben abzuleiten. Haben Sie recht bedacht, was Sie gethan, haben Sie in der Würde eines Mitgliedes der Commission rc. gehandelt? Haben Sie selbst, was Sie auf der letzten Seite Ihrer Schrift von den Gegnern verlangen, die Sache von der Person getrennt? Haben Sie selbst in „geziemender Sprache Ihre Zweifel und Einwürfe" vorgetragen? Nein, mein Herr Pfarrer! das haben Sie nicht

gethan. Was meinen Sie damit, wenn Sie sagen: „Gefährlich ist's, den Leu zu wecken ꝛc., der schrecklichste der Schrecken ist der Mensch in seinem Wahn." Politische Verdächtigung! Ist das „geziemende Sprache", wenn Sie sagen: „Namenlose Autoren, Ritter mit geschlossenem Visir, die nicht einmal den Muth haben, sich öffentlich zu nennen, weil sie fürchten, daß man ihnen die Jacobiner-Kappe abziehe, versuchen es mit dem kategorischen Imperativ durch Sarkasmen und Grobheiten die Freunde der w. Sch. in den Staub zu donnern. Werden nicht diese Herren aus ihrem dumpfen Versteck hervor auf den Verfasser dieser Blätter feurige Pfeile schleudern? Werden sie nicht Gift und Galle gegen ihn sprühen? ꝛc." — Diese Sprache, diese Gesinnung, mein Hr. Pfarrer! erweckt kein günstiges Vorurtheil für die Sache, die Sie vertheidigen, noch weniger für Sie selbst. Es thut mir leid; denn es ist schmerzlich, nicht einzig und allein die Sache verhandeln zu können.

Mir selbst wollen Sie zwar nicht unreine Motive so schwerer Art zutrauen, was ich, da ich nicht einsehe, welche Vorzüge mir vor andern Gegnern der w. Sch beiwohnen sollten, als eine unverdiente Gnade von Ihnen zu betrachten habe; aber dennoch räumen Sie mir nicht ein, was Sie für sich verlangen: Glauben an die Wahrhaftigkeit und Lauterkeit der Ueberzeugung. Dieses ist nicht sehr gerecht. Aber ich bitte Sie, doch zu bedenken: was anders, als meine Ueberzeugung, konnte mich veranlassen, den unbedingten Werth der w. Sch. zu bestreiten? Trägt meine Schrift in ihrer ganzen Haltung und Fassung die Spur der Verstellung und des Hinterhaltes an sich? Ich meine nicht; ich gebe mich ja preis, ich gebe böswilligen Gegnern Blößen, ich lasse mich gehen, wie es auf Reisen zu geschehen pflegt, ich mache Bemerkungen, wie sie mir einfallen, kurz ich zeige mich so, wie ich bin. Dennoch wittern Sie Unlauterkeit. Sie werfen mir, abgesehen von Andeutung einer theils my-

stischen, theils rationalistischen Ansicht in Religionsangelegenheiten, „Streben nach Originalität“ vor, Sie adoptiren die „scharfsinnige“ (ei!) Aussage eines Anonymus im Altonaer Merkur, „daß durch unbedingtes Lob der w. Sch. für mich keine Lorbeeren mehr zu pflücken gewesen.“ „Wir zweifeln doch daran“, fahren Sie fort, „daß Hr. Diesterweg in unser Land gekommen ist, um die w. Sch. nach ihrem Werthe zu würdigen; wir glauben vielmehr, daß er mit dem ihm selbst vielleicht nicht völlig klaren Vorsatze (eine psychologisch tiefe Ansicht!) gekommen ist, Stoff zu sammeln, um mit Erfolg wider die w. Sch. öffentlich auftreten zu können und dadurch eben den Glanz seines Namens zu erhöhen.“ Wie, mein Herr Pfarrer! tritt nicht, wenn Sie dieses wieder lesen, einige Schamröthe in Ihr Gesicht? Sie, der Sie S. 6 sagen: „Wenn jetzt einige Gegner der w. Sch., um sie in Mißcredit zu bringen, die Freunde derselben verdächtigen, so ist deren Verhalten wahrlich nicht christlich!“ Sie, der Sie auf derselben Seite sagen: „Gott allein kennt die Beweggründe der Handlungen der Menschen, und deshalb ist es nicht edel, wenn die Gegner der w. Sch. die Gesinnung der Freunde derselben verdächtigen.“ Wie, frage ich, konnten Sie Ihre eignen, offen dargelegten, leider nur zur Schau getragenen Grundsätze so sehr vergessen, so weit verleugnen? Wie mochten Sie mir Inconsequenzen vorwerfen, der Sie selbst, nicht bloß in sachlichen Ansichten, was zu entschuldigen ist, sondern in Gesinnungen an diesem Fehler so sehr leiden? Das heißt, wie S. 4 geschieht, den Wunsch aussprechen: „Möge dabei Alles sine ira et studio geschehen, damit nicht der Kampfplatz ein Tummelplatz wildbewegter Leidenschaften werde“, aber ihn selbst nicht verwirklichen. Wenn Sie meinen Versicherungen Glauben schenkten, so würde ich Ihnen sagen, daß mich diese Ihre Erscheinungsweise betrübt. Denn, Gottlob! bin ich so weit entfernt von der eigenliebischen Vormeinung für meine Mei-

nungen, daß ich durch tüchtige Gegner sie vernichtet zu sehen wünsche, wenn sie irrig sein sollten. Darum wünsche ich meinen Gegnern nicht Schwäche, sondern Stärke, und vor Allem gediegenen Charakter. Denn mit großgesinnten Männern zu verkehren, ist Lust und — wenn Sie wollen — Ruhm. Wäre es mir um das zu thun gewesen, was Sie glauben, um die Gemeinheit: Stoff zu sammeln zu einem beabsichtigten Angriff gegen die w. Sch. und meinen Namen zu verherrlichen *) (sollte mir jetzt ein derbes Wort entfahren, so werden Sie, mein Herr Pfarrer, dieses erklärlich finden!), so würde ich längere, in's Einzelne und Kleinliche gehende Untersuchungen auf meiner Reise angestellt, so würde ich die Gegner der w. Sch. erforscht und aufgesucht, so würde ich die gegen dieselbe geschriebenen Blätter mir zu verschaffen gesucht, kurz ich würde mich gerade so benommen haben, wie ich mich nicht benommen habe. Ich habe Vertrauen zu den Menschen und nähre dasselbe, ich möchte ohne dasselbe nicht leben; aber Sie zwingen mir gegen Wunsch und Willen eine ungünstige Meinung von Ihnen auf. Ich habe mir Mühe gegeben, dieselbe zu beseitigen, da ich im Uebrigen Spuren oder Beweise von Ehrenhaftigkeit in Ihrer Schrift entdecke; aber Ihre klaren und bestimmten Aeußerungen lassen es nicht zu. Nicht ohne Schmerzgefühl gestehe ich dieses; bei Hr. Peters, Ihrem Streitgenossen, war es anders. Dessen Schrift erfüllte mich nur mit Zorn und Verachtung.

Lassen Sie uns indessen zur Sache übergehen. Ich werde den wesentlichsten Bemerkungen, die Sie vorbringen, wie Sie ohne Versicherung sehen, wirklich sine ira et studio folgen, nur hier und da Zusammengehöriges zusammen-

*) — nicht wahr, wie jener von unseliger Ruhmsucht getriebene Mensch, der den herrlichen Dianentempel zerstörte, ut, opere pulcherrimo consumpto, nomen ejus per totum terrarum orbem disjiceretur.

rücken. Was in der Erwiderung gegen Hr. Peters erledigt ist, werde ich übergehen.

Dahin gehört:

1) Alles, was sich auf meine Persönlichkeit bezieht;
2) der Vorschlag, die Gehülfen betreffend;
3) der vermeintliche Sachunterschied zwischen Abtheilungen und Stufen — und Anderes.

Hr. Pastor Rönnenkamp's Schrift enthält, was die Sache betrifft, nichts Neues. Ich habe mir Mühe gegeben, Einiges zu finden. Aber es ist mir nicht gelungen. Die Schriften Zerrenner's und der Uebrigen enthalten Alles. Die vorliegende wiederholt nur Versicherungen der Vortrefflichkeit der w. Sch. Der Verf. mochte sich dazu veranlaßt fühlen im Gefühl der Besorgniß, daß die gute Sache durch mein Urtheil einen Stoß erleiden könnte. Dieses Motiv achte ich. Hr. R. hat eine sehr geringe Meinung von den Leistungen der Schulen seiner Gegend vor der Einführung der w. Sch. In allen, welche seiner Inspection unterworfen sind, hat er dieselbe eingeführt. Er versichert, mit dem besten Erfolge. Die Leistungen der Lehrer seien bedeutender, erreichten wenigstens überall das Minimum: mechanische Fertigkeiten, was die Schulen bei der früheren Einrichtung nicht aufgebracht, und zwanzigjährige Erfahrungen gäben der w. Sch. laut ein rühmliches Zeugniß. Dieser Versicherung schenke ich Glauben, und sie ist mir angenehm. Wer für das Schulwesen wirkt, freut sich, wenn es besser wird. Nur folgt, wenn man auch dieses Alles zugibt, nicht daraus, was Hr. R. daraus folgert: der allgemeine und unbedingte Werth der w. Sch. In einer Gegend, einem ganzen Lande kann etwas ein preiswürdiger Fortschritt sein, was anderwärts ein Rückschritt wäre. So z. B. die reinen Lankasterschulen da, wo bisher gar keine Schulen existirten und wo vorerst nichts Besseres möglich ist. Ich halte die besseren Schulen, die ich kenne, mit den Schulen nach w. Einrichtung, z. B.

der Normalschule in Eckernfoerde, zusammen; ich vergleiche den eigentlichen Schöpfer des bildenden, erziehenden Unterrichts mit der Form der w. Sch. und dem Wirken, das sie ihm vorschreibt u. s. w., und urtheile darnach über den Werth derselben im Allgemeinen und Ganzen. Ich habe nicht Alles, was sie hat und will, verworfen und verwerfe nicht Alles; mein Urtheil ist im Allgemeinen und Ganzen ein ungünstiges, welches die Einräumung, daß die w. Sch. unter gegebenen Umständen und Verhältnissen die Sache des öffentlichen Unterrichts fördern könne, nicht ausschließt. Ich mache es deshalb keinem Menschen zum Vorwurfe, daß er an ihr hängt entweder für sich, seine Individualität, seine Schule, oder für seine ganze Umgebung; aber meine Meinung ist, daß man sich von ihrer Adoptirung im deutschen Schulwesen keinen Vortheil im Allgemeinen und Ganzen versprechen, sondern das Gegentheil erwarten müsse. Möge die Sache in jenen Herzogthümern beibehalten, wo möglich vervollkommnet werden; möge man, wie in Magdeburg, Aschersleben ꝛc. geschieht, Versuche mit ihr machen, man kann ja nicht zu viel versuchen, und die Form braucht nicht überall dieselbe zu sein — denn „Eines schickt sich nicht für Alle" — aber man erwarte von dieser Form nicht mehr, als sie zu leisten vermag, sehe sie nicht als den wichtigsten und höchsten Factor an, ordne sie diesem, wie sich's gehört, vielmehr unter, übersehe über ihre Berücksichtigung nicht wichtigere Dinge und führe sie nirgends mit Gewalt ein! Ich kann sie, wenn ich sie aus dem günstigsten Gesichtspunkte, der nur möglich ist, betrachte, nur als einen Nothbehelf ansehen, dessen man sich hier und da freuen mag, wenn die Umstände nicht ein Höheres erlauben. Diese hindernden Umstände sind zweierlei Art: Mangel der Mittel, um eine große Anzahl unterrichtsbedürftiger Kinder nach Alter und Fortschritten in verschiedene, getrennte Klassen zu bringen (das äußere Hinderniß), und Mangel geistiger Bildung der Lehrer (das innere Hinder-

niß der rechten Blüthe des Schulwesens). Nach dem Zeugniß des Hrn. Rönnenkamp und Anderer gebe ich die Möglichkeit zu, daß es individuelle Standpunkte der Lehrer und Localverhältnisse geben kann, welchen die w. Sch. zusagt. Man hat aber dann den Standpunkt, welcher anderwärts erreicht ist und überall als anzustrebender vorgestellt werden muß, noch nicht erreicht. Die Sache kann relativ gut sein, ist es aber nicht absolut. Höchstens hat sie als Uebergangsstufe einen Werth.

Daß einzelne Lehrer Ausgezeichnetes mit ihr leisten, Dinge, die sie unter den Verhältnissen, die einmal vorliegen, mit keinem andern Mittel leisten würden, gebe ich zu, weil ich die unendliche Mannigfaltigkeit der Individualitäten anerkenne und weil ich die Schwierigkeiten aller Art bewältigende Macht des Geistes kenne. Man dichte mir daher die Meinung nicht an, daß ich darum, weil ich die allgemeine Einführung der w. Sch. für einen Rückschritt im deutschen Schulwesen aus den Gründen, die ich namhaft gemacht habe, erkläre, über den Werth mancher Schulen mit w. Einrichtung und das Verdienst ihrer Lehrer absprechе. Volle Anerkennung werde den Schulen in Altona, Eckernfoerde und Flensburg zu Theil, wenn durch sie ein realer Fortschritt erreicht wird! Nur schließe man daraus nicht auf die Heilsamkeit der Sache im Allgemeinen und Ganzen! Zerrenner, Baumfelder und Müller empfehlen sie unbedingt. Dagegen erkläre ich mich. Warten wir die Resultate der Schule unter Zerrenner's unmittelbarem Einflusse ab! Warten wir ab, welche Resultate sich herausstellen, wenn man bei der Wiedererrichtung des Seminars in Kiel mit demselben — was man der Unparteilichkeit und der fortwährenden Opposition gegen die w. Sch. in den Herzogthümern schuldig ist — zwei Elementarschulen verbindet, die eine mit w. Einrichtung, die andre ohne dieselbe, was für Früchte sich zeigen!

Da ich auf diesen Gegenstand am Schlusse meiner Bemerkungen über die w. Sch. zurückkomme, so gehe ich jetzt zu andern Ansichten des Hrn. R. über.

Daß ich „auf die günstigen Berichte von Seiten der Schulinspectoren über die w. Sch. keinen besonderen Werth legen zu dürfen glaubte" und warum nicht, habe ich S. 153 meiner Schrift dargethan. Hr. R. läßt mich sagen, daß ich „keinen Werth" darauf lege, daß ich „ohne Weiteres über die Berichte vieler sehr achbaren Männer in den Herzogthümern den Stab breche, sie verdächtige und der Unredlichkeit bezüchtige" u. s. w., und er hält darauf der pädagogischen Einsicht der Geistlichen jener Länder eine Lobrede. Unrichtig sei meine Behauptung, daß nur ein Geistlicher (Peters) für die w. Sch. geschrieben habe. Auch er, R., und Diaconus With in Hohenwestedt seien für sie aufgetreten. Dagegen habe Pastor Bolten in Bünstorf seine Stimme gegen dieselbe erhoben, nebst andern Ungenannten. Dieses wußte ich nicht, kenne auch die betreffenden Schriften nicht, habe nur über die von With und seinem Sohne herausgegebene in diesen Tagen das Urtheil eines Mannes gehört, daß ihr der Geist fehle. Unter den Gegnern der w. Sch. seien, sagt R., „vorzüglich ältere Prediger, welche, von Vorurtheilen erfüllt, oder dem alten Schlendrian ergeben und der Gemächlichkeit fröhnend, es nicht für nöthig hielten, sich mit der w. Sch. näher bekannt zu machen u. s. w." So fertigt R. seine Herren confratres ab, ihnen unlautere Motive unterschiebend. Dann rühmt er von sich, daß er in Kiel Pädagogik, in Göttingen Katechetik gehört und die Schulen in und um Göttingen besucht habe. „Viele", fügt er bei, „jetzt noch in den Herzogthümern lebende Prediger werden ein Aehnliches gethan haben, und es kann ihnen, wenn sie die spätern amtlichen Erfahrungen gehörig benutzt und die Schulen ihrer Inspection fleißig besucht haben, nicht an dem nöthigen Maaß

pädagogischer Bildung fehlen." Das eingeflochtene „Wenn" ist etwas ominös, und wir treffen das alte Vorurtheil, daß aus Universitätsvorlesungen über pädagogische Theorien, welche im besten Falle nachgeschrieben werden, pädagogische Bildung, wie die Praxis der Schulinspection sie verlangt, gewonnen werde. Uebrigens mache ich Ihnen, mein Herr Pfarrer! den Vorschlag, Zerrenner's Urtheil über den Standpunkt der Geistlichen in Ihren Herzogthümern in pädagogischer Hinsicht in Anspruch zu nehmen. Sein Urtheil, das Ihnen Autorität ist, entscheide! Sie sehen, ich bin nicht unbillig. — Mein Urtheil über diese Personalangelegenheit bestimmte die Thatsache, daß fast nur Lehrer literarisch sich mit der w. Sch. beschäftigt hatten, und meine Erfahrung, wie gering und in jeder Beziehung unzureichend die pädagogischen Kenntnisse unsrer Theologen sind, wenn dieselben sich für das Schulfach examiniren lassen, welches diejenigen thun, die sich von den Theologen noch am meisten um pädagogische Vorlesungen und Studien und um Schulen bekümmert haben. Wie es bei uns ist, so, dachte ich, wird es auch in Schleswig und Holstein sein. Da Gründe für das Gegentheil nicht vorliegen, so hielt und halte ich mein Urtheil so lange für ein begründetes, bis Erfahrungen oder Autoritäten ein Anderes darthun. Sie selbst zeigen sich aber als einen Parteimann. Aber haben Sie gelesen, wie einer Ihrer Lehrer über die Thätigkeit vieler Geistlichen Ihrer Gegend urtheilt? Sie lesen doch ohne Zweifel die „Schleswig-Holsteinische Volksschulzeitung". Gudenrath, Schullehrer in Schaafstedt, äußert sich in seiner Beurtheilung meiner Reise, die auf 30 Seiten des Lehrreichen mehr bringt, als Sie und Peters zusammen, auf S. 11 also:

„Deswegen aber wird nicht in Abrede gestellt, daß nicht unter einer ziemlich großen Anzahl der Mitglieder des geistlichen Standes eine offenbare Geringschätzung des Schulstan-

des herrschend ist, welche nur aus einem Mangel an pädagogischen Kenntnissen bei jenen Mitgliedern entspringen wird. Wäre dieser Mangel nicht vorhanden, wie könnte man sich die Erscheinung erklären, daß manche Prediger durchaus nichts für solche Lehrer thun, die so sehr der Nachhülfe bedürfen, daß sie weder Schullehrer-Conferenzen zu stiften suchen, noch sich um die gestifteten bemühen und Theil nehmen. Scheinen doch manche gar nicht zu beherzigen, welch' ein Segen in ihrer vereinten Wirksamkeit mit den Lehrern der Volksschule liegen müsse. Aber die geistlichen Herren müssen es nicht unter ihrer Würde halten, auch von Schullehrern zu lernen, so wie der Schullehrer gern von ihnen — das geht aus der gegenseitigen Stellung hervor — Anweisung, Zurechtweisung und Anleitung entgegen nehmen wird, wenn und wo jene nur der Sache gewachsen sind. Aber die Herren Prediger müssen nicht vergessen, daß sie in solchen Verhältnissen nicht Schulinspectoren, sondern vielmehr berathende und theilnehmende Freunde sind, und müssen weder ihre Autorität geltend machen, noch sich schämen, der Wahrheit, wenn sie nicht gerade von ihnen kommt, das Recht zu geben. Noch steht es mit dem Schulwesen nicht an allen Orten des Vaterlandes gut. Daß es besser werde, dazu könnten die Geistlichen unseres Vaterlandes viel wirken. Möchten alle auch in diesem Punkte ihr Seelsorgeramt beherzigen, wie es einzelne so rühmlich thun."

Daß bei Ihnen im Schulwesen noch sehr viel zu thun ist, ersieht man aus den offenen und geraden Aeußerungen desselben Mannes. Von der vollkommnen Ausbildung künftiger Lehrer und der Verbesserung des Gehaltes derselben, damit sie anständig leben können und die Forderung, daß sie geistbildend lehren sollen ihr Leben lang, nicht eine schreiende Ungerechtigkeit und ewig ein Unding bleibe, — zwei Rücksichten, auf welchen die Blüthe des Schulwesens basirt werden muß, sagt er am Schlusse seiner

Beurtheilung: damit „steht es theilweise unter uns noch kläglich." Hier liegt also für die Holstein-Schleswig'schen Geistlichen noch ein Feld für segenreiche Wirksamkeit. Ist die Kirche wirklich die Mutter der Schule, so liegt den Vertretern der Kirche die Pflicht der Vatersorge für die Schule und deren Vorsteher ob, deren Ausübung mehr als alles Andere die Schullehrer der Kirche und den Geistlichen treu erhalten wird. Die Dankbarkeit ist eine süße und angenehme Pflicht.

Daß meine geistige Eigenthümlichkeit Mißtrauen gegen die Richtigkeit meines Urtheils über die w. Sch. einflößen, lesen wir auf S. 16. In mir walte das Gefühl zu sehr vor. Daher seien meine Behauptungen mehr ein Erzeugniß wechselnder Empfindungen, als des prüfenden, Alles sorgfältig erwägenden Verstandes. Darüber will ich, wie zu Anfang angegeben, nichts weiter sagen. Aber über die schiefe Auffassung meiner Schrift muß ich doch ein Wort beifügen. Dieselbe trägt die Aufschrift: „Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise ꝛc. Hr. Peters hat behauptet, der Titel täusche; denn das Büchlein enthalte viel Anderes als Pädagogisches. Dieses ist nur wahr, wenn man das Wort Pädagogik im engern Sinne nimmt; aber wer sucht unter Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen (d. h. hauptsächlich in pädagogischem Zwecke unternommenen) Reise nur rein pädagogische? In jedem Falle verspreche ich damit nichts als Reisebemerkungen; Ansichten, wie man sie auf Reisen hat; folglich kein pädagogisches Handbuch und noch weniger einen pädagogischen Katechismus, ein pädagogisches Symbolum oder Credo. Das haben die Herren vergessen, selbst Herr Dr. Herold im diesjährigen Januarhefte der Allg. Schulzeitung nicht ausgenommen, dessen Nachsicht ich sonst sehr zu rühmen habe. In ihrem enormen Ernste halten die Herren jede Meinung, jeden hingeworfenen Gedanken, oder auch einen Einfall, wie man ihn auf Reisen hat und wie man ihn vor Männern, welche Ernst und Scherz,

Streben und heitern Sinn zu würdigen wissen, verantworten kann, an dem Maßstab ihrer religiösen Ueberzeugungen, und tadeln mit strengen Worten jede scheinbare oder wirkliche Nicht-Congruenz, und sie erklären jede von ihrem oder dem allgemeinen Credo scheinbar oder wirklich abweichende Andeutung für eine Sünde. Nach meiner Meinung gehört das Knieen nicht vor die Oeffentlichkeit und hat nur Bedeutung bei den außerordentlichsten Beschaffenheiten des Gemüths. Hr. Dr. Herold zieht daraus einige für mich nachtheilige Schlüsse. Einen Pastor in Hamburg nenne ich den „Mann mit der weißen Halskrause." Das soll eine Herabwürdigung des geistlichen Standes sein.*) Und so weiter! Die Herren verstehen keinen Scherz mehr. Die wunderlichsten Urtheile muß man sich gefallen lassen. Herrn Peters bin ich theils zu rationalistisch, theils zu mystisch. Hr. Rönnenkamp weiß auch nicht, wie er mit mir daran ist. „Er ist (S. 5) ein Feind des Rationalismus und Mysticismus, und doch philosophirt er nicht selten über religiöse Wahrheiten und legt dem Gefühl ein Gewicht bei, wodurch er dem Mysticismus Thor und Riegel öffnet. Von der Gewalt des

---

*) Gegen den mir von Hrn. Dr. Herold gemachten Vorwurf einer „fortgesetzten Opposition gegen die Geistlichen" muß ich förmlich protestiren. Die Behauptung ist, was ich nach meiner innern Ueberzeugung und Denkweise am besten wissen muß, sowohl was die „Opposition", als was die Fortsetzung betrifft, ungerecht. Dieses bemerke ich nur darum, weil es nicht an Leuten fehlt, welche, die Personen mit den Sachen identificirend und diese an die Stelle jener escamotirend, im Stande wären, den zugegebenen oder mit Stillschweigen hingenommenen Vorwurf einer Opposition gegen die Geistlichen zu der Beschuldigung einer Opposition gegen das Christenthum zu verkehren und zu verdrehen. Man hat ja Beispiele! Und eine solche Beschuldigung, nicht bloß der Ketzerei, sondern der Irreligion, ja sogar der Feindschaft gegen die absolute Wahrheit, ist von der Art, daß ein alter Kirchenvater sie als eine solche schildert, in qua tolerantem esse, impietatis sit, non virtus.

Lehrers in der Schule hat er offenbar eine mystische Ansicht, welche der Erfahrung widerspricht."

Die letzte Meinung veranlaßte mich, die unmittelbar vorhergehenden mitzutheilen, um des Zusammenhanges willen. Ueber jene muß ich mich, da sie ein Erziehungsverhältniß betrifft, näher erklären.

Auf den Begriff des Mysticismus lasse ich mich dabei nicht ein. In keinem Fall steht zu hoffen, den Begriff, welchen die beiden Herren mit dem Worte verbinden, zu treffen. Mystisch, d. h. geheimnißvoll, nicht in Begriffe aufzulösen, unmittelbar von Seele zu Seele übergehend ist Vieles in der Erziehung. In der Zeit der dürrsten Verstandesaufklärung hieß lehren so viel als vorsagen, und zwar Begriffe oder vielmehr Begriffswörter vorsagen; und erziehen war so viel als Ermahnungen geben, Moral predigen. Durch sogenannte „gute Lehren" glaubte man wilde Knaben von ihren losen Streichen und ihrer sinnlichen Ausgelassenheit zurückbringen zu können. Und doch lockt man durch pure oder sterile Moral, wie sie dem Munde vulgärer Moralprediger, besonders salbadernder Schulpedanten entströmt, keinen Hund vom Ofen. Die grausamste Verwahrlosung der Kinder im elterlichen Hause, den Mangel religiöser Unmittelbarkeit und ergreifender Beispiele sollten Worte über die Größe des Schöpfers des höchsten, allerrealsten Wesens, des être suprême, ersetzen. Daß dieses nicht gelingen wollte, sondern die Jungen schlimmer wurden wie die Alten, welche ihre Jugendstreiche vergessen hatten, darüber wunderte man sich zum Tode.

Von dieser trüben Verirrung sind wir zurückgekommen. Wir haben den Werth, die Nothwendigkeit der Unmittelbarkeit, wie im Unterricht so in der Erziehung, wieder erkannt. Daher dringen wir bei jedem Unterricht, welcher bildend, d. h. mehr als trauriges Gedächtnißwerk sein soll, auf unmittelbar anschauliche Erkenntniß, bei jeder fruchtbaren Erziehung auf unmittelbare Gemeinschaft des zu erziehenden Menschen mit einem erzogenen oder mit mehreren. Wie dem klaren, begriffmäßigen

Erkennen die unmittelbare Anschauung vorhergehen muß, so ist das sittliche Wollen durch religiöses und sittliches Gefühl des Rechten, Guten und Religiösen, wie es sich in dem Leben eines guten, religiösen Sinnes, Gemüthes und Lebens abspiegelt, zu wecken und zu begründen. In diesen Sätzen finden der unberechenbar tiefe Einfluß des Gemüthslebens einer frommen Mutter auf das Kind und die Wichtigkeit der Erziehung zur Religion durch Worte, die nicht von Erlebtem, innerlich Bewußtem stammen, ihre Begründung. Daher die Leichtigkeit und Natürlichkeit der Erziehung guter Kinder in dem Kreise guter Eltern, deren Gemüth in religiöser Tiefe wurzelt; daher die Unmöglichkeit, durch Lehre zu ersetzen, was das Leben in Empfindungen und Gefühlen nicht gebracht hat; daher die außerordentlichen Wirkungen, welche ein lebendiger Unterricht über Tugend und Religion in Kindern hervorbringt, welche aus dem elterlichen Hause den religiösen Grund mitbringen; daher die Macht des erziehenden Einflusses eines den ewigen Dingen zugewandten Lehrerstrebens — ohne Worte, ohne Ermahnungen, ohne gute Lehren, allein durch das in Allem sich offenbarende Sein, unmittelbar von Seele zu Seele. Ist das Mystik, wohlan! Erkläret es, ihr Psychologen, wenn ihr wollt, oder erkläret es nicht — es ist. Schwer wird es sich dem begreiflich machen lassen, der es nicht weiß, weil er es nicht hat; unmöglich wird dieses sein, so unmöglich, als dem Begriffsmenschen, der nur Abstractes, nur Regel- und Formelwerk kennt, das Wesen des Gefühls selbst zum Bewußtsein zu bringen, mit der Wahrheit, daß alles höhere Streben des Geistes aus dem Gefühle entspringt.

Ohne Zweifel erklären obige Herren diese Ansichten für pädagogische Mystik, zu welcher mich zu bekennen ich keinen Anstand nehme. In dem Glauben an sie*) verlange ich eben,

---

*) Ich möchte wissen, wie obige Herren Stellen erklären wie die Römer VIII., 16 und ähnliche. Wie der göttliche Geist sich

daß der Schüler in seinem Denken und Streben immerdar dem Leben und Sein des gereiften Lehrers, seines unmittelbaren Erziehers, zugewandt sei, und verwerfe jede Einrichtung, welche dem Zögling diesen stillen, mächtigsten Einfluß verkümmert und ihn Ungereiften überweiset.

Hr. Rönnenkamp hält auf diese Unmittelbarkeit, deren Wesen ich nur in einer Beziehung angedeutet, nicht viel; mehr dagegen von der Theorie. Daraus schließe ich, daß ihm die rechte Kenntniß des Wesens des Elementarunterrichts abgeht. Da der Mann mir so viele Lectionen ertheilt, so erlaube ich es mir, ihm dieses zu sagen. Er spricht (S. 23) von der Theorie des Rechnens, (S. 24) von der Theorie des Schönschreibens, (S. 28) von der Theorie des Lesens, daß alle diese Theorien auch in Schulen nach wechselseitiger Einrichtung vorkämen, und (S. 28) „daß beim Unterricht im Lesen, Rechnen und Schreiben dieselben Dinge und Regeln den Kindern zu unzähligen Malen vorgesagt und eingeschärft werden. Sind dazu nicht Kinder, die die Sache kennen, eben so gut im Stande, wie der Lehrer?“ Er hätte sagen sollen: eben so schlecht im Stande, wie der Lehrer. In einer bildenden Elementarschule wird wenig oder gar nichts vorgesagt. Daß es unzählige Mal geschehen muß, ehe sie das Vorgesagte behalten, beweiset, daß das Vorsagen eine grundschlechte Manier ist. Stellt man Kinder an, so bleibt freilich nichts übrig als das Vorsagen. Aber eben deswegen taugen Kinder nicht zu Lehrern. Gewöhnet euern Lehrern das Vorsagen ab, befähiget sie zum entwickelnden Unterricht! Das ist wichtiger als jede äußere Schuleinrichtung. Wenn die Lehrer in der Inspection des Hrn. R. die Methode gehabt haben, den Kindern

---

dem menschlichen mittheilt, so kann der Geist des einen Menschen auf den andern übergehen. Diese und ähnliche Ansichten werden sie für Mystik erklären, und doch beruhen sie auf alltäglichen Erfahrungen.

Regeln vorzusagen, so ist damit die Ursache erklärt, warum sie so blutwenig geleistet haben. Das Regelwerk thut es nicht, und in die Volksschule gehört weder eine Theorie des Rechnens, noch viel weniger die des Lesens, am allerwenigsten die des Schreibens. Ich wäre in der That begierig, die Antworten der Lehrer des Hrn. R. zu hören, wenn man sie nach der Theorie dieser Lehrgegenstände fragte. Wo sind die Lehrer, welche eine Theorie des Schreibens oder Lesens kennen? Das Lautiren und die Grund- und Haarstriche machen keine Theorie. Hr. R. studire die Unmittelbarkeit des Unterrichtens und Erziehens! Ich glaube es wohl, in den theoretisch-abstracten Vorlesungen in Kiel und Göttingen wird davon nicht viel vorgekommen sein. Aus solchen Vorlesungen geht allenfalls ein dürrer Regel-, nimmermehr aber ein praktischer Schulmann hervor. Daher das Hohle, Abstracte, Nichtige in so vielen, besonders den höheren Schulen und in der Richtung der Schulinspectoren; daher die Erscheinung, daß so viele Schüler als junge Gelehrte, nicht aber als Menschen von gesundem Urtheil aus den Schulen in das Leben übergehen. —

Hr. R. versucht nun bei Gelegenheit der von mir aufgestellten Behauptung, daß die w. Sch. die Lehrer zum Mechanismus verführe, eine Erklärung des Begriffs des Mechanismus. Nach Mittheilung diverser Ansichten Anderer unterscheidet er (S. 25) den schlechten Begriff des Wortes von dem guten. Er definirt dann: „Mechanismus im schlechten Sinne (sensu deteriori) in der Pädagogik ist also eine gedankenlose Wiederholung von gewissen Verrichtungen in Unterweisung der Jugend, welche der blinden Nothwendigkeit folgen und der Materie ihren Ursprung und ihre Wirksamkeit verdanken. Ich überlasse es den Lesern, in diese Definition einzudringen. Ich kann die „gewissen Verrichtungen mit der blinden Nothwendigkeit und der Materie" nicht zusammen denken. Es ist Wortkram, von der Theorie herrührend. Dann zeigt er, daß dieser

schlechte Mechanismus in der Schule nach w. Einrichtung nicht vorkomme, weil darin die Wirksamkeit nicht von der Materie, sondern von einem denkenden und fühlenden Wesen ausgehe. Das Denken und Fühlen ist leider nicht Jedermanns Ding, und kommt am wenigsten bei denen vor, welche ihren Schülern unzählige Male Regeln vorsagen, und damit beweisen, daß sie Maschinen sind im schlechten Sinne des Wortes und die Kinder zu Maschinen machen.

Dann sucht Hr. R. eine edlere Bedeutung des Wortes Mechanismus, die Römer citirend (den Gellius), und den Erzeugnissen der Mechanik, den Dampfschiffen und Dampfwagen eine Standrede haltend. In diesem Sinne sei Mechanismus die „regelmäßige Wiederholung gewisser Verrichtungen in Unterweisung der Jugend, oder die kunstvolle Einrichtung, wornach bei der w. Sch. mittelst des unmittelbaren Unterrichts und der Selbstbeschäftigungen der Schulen der Schulzweck gefördert wird", und dieser Mechanismus sei sehr heilsam. Auch diese Definition gebe ich den Lehrern preis. Sie mögen dieselbe mit der obigen zusammenhalten und in das „oder" eindringen. Man wird nicht klüger dadurch.

Unter Mechanismus versteht man bekanntlich ein System, dessen bewegende Kraft außerhalb der Theile desselben liegt. Liegt sie in ihnen selbst, so ist das System ein Organismus, wie das Sonnensystem und der menschliche Leib. Von beiden kann im Unterricht im eigentlichen Sinne des Wortes nicht die Rede sein, wohl aber im uneigentlichen. Unter dem Mechanismus im Unterrichte versteht man alles äußerliche Thun und Treiben, welchem die Einsicht, aus der es ursprünglich hervorgegangen ist und vernünftiger Weise nur hervorgehen sollte, abgeht. Das Schreiben ist durch Denken entstanden und hat den Zweck, Gedanken durch sichtbare Zeichen darzustellen. Das Lesen macht dieselben hörbar oder bringt sie still dem Geiste zum Bewußtsein. Das Rechnen ist die Herleitung einer Zahl

aus einer oder mehreren durch Verstandesoperation, Urtheil und Schluß. Die Thätigkeiten, Schreiben, Lesen und Rechnen, sind folglich Produkte innerer, geistiger Thätigkeiten und Bewegungen; die innere That ist der Grund und die Ursache der äußeren, als ihrer Folge und Wirkung. Diese, von jenen getrennt geübt, erzeugen den Unterrichtsmechanismus. Die obige Erklärung des Mechanismus im eigentlichen Sinne paßt auf den eben gegebenen Begriff des Unterrichtsmechanismus. Die bei jedem Mechanismus außerhalb desselben liegende bewegende Kraft ist beim Unterrichtsmechanismus der nicht vorhandene, entfernt gehaltene Gedanke, welcher in dem Lehrer sein, leider auch nicht sein kann, jeden Falls aber in dem Erfinder gewesen ist. Wer Buchstaben schreiben lernt, ohne die Laute, Wörter, ohne die Vorstellungen, die dadurch bezeichnet werden, zu kennen, lernt mechanisch schreiben; wer Wörter lieset oder den Wortklang derselben hörbar macht, ohne die Begriffe zu verstehen, welche sie bezeichnen, lieset mechanisch; wer mit Zahlen oder Ziffern nach gegebenen, unbegriffenen Regeln operirt, rechnet mechanisch. Es würde mich hier zu weit führen, wollte ich in die Untersuchung eingehen, ob in dem Privat- oder öffentlichen Unterrichte und wo und wie irgend ein mechanisches Verfahren zuläßig sei, oder nicht; gewiß ist aber, daß die (ideale) Didaktik den Mechanismus verwirft und den Organismus verlangt. Mit dem letzteren Worte kann man nämlich den Unterricht bezeichnen, der überall von dem Innern, dem eigentlichen Grund und der Ursache der äußeren Thätigkeit ausgeht, dieses Innere, die Vorstellung, den Begriff, den Gedanken, den Schluß 2c., erst, dem Schüler nicht zu geben, durch Vorsagen mitzutheilen (dieses Wort sollte aus der Unterrichtslehre verbannt werden), sondern in ihm zu erwecken, ihn zur Aussprache desselben (der einzig sichern Probe des unsichtbar vollzogenen Denkprozesses) zu veranlassen, und dann zur entsprechenden äußeren Thätigkeit mit

Zeichen, Ziffern u. s. w. übergehen läßt. Vor Pestalozzi, v. Rochow und Basedow, den Schöpfern der neueren Unterrichtsweise, beherrschte der traurigste, weil geistknechtende, Mechanismus den ganzen Elementarunterricht; diese großen Männer und ihre Nachfolger haben uns in der Theorie und allgemach auch in der Praxis von diesem Alp erlöset, welcher das geistige Leben der deutschen Nation darnieder gehalten hat. Der Lankasterianismus ist ein reiner Typus desselben. Er sei Anathema! Wie kein Volk auf einmal von den Fesseln und Banden frei wird, welche Jahrhunderte ihm geschmiedet haben; so vertreibt man auch nicht in wenigen Jahrzehnten den Unterrichtsmechanismus aus den Schulen. Aber in vielen Dingen und an manchen Orten ist es bereits gelungen, und gewiß ist die erhöhete Intelligenz, welche sich in unserer Nation zeigt, zum Theil als eine süße Frucht des Sieges des Unterrichtsorganismus über den Mechanismus zu betrachten. Aber weder alle Lehrer, noch alle Unterrichtsgegenstände sind von jenem gehörig durchdrungen, vielleicht kein einziger. Vielleicht läßt auch die Nothwendigkeit, den Unterricht mit den Kindern in sehr frühem Alter zu beginnen und viele zusammen zu unterrichten, einen Unterricht, wie er der Idee nach sein sollte, nicht ganz zu; aber wir suchen uns darum dem Ziele wenigstens zu nähern. Und wirklich haben wir darin zum Theil glänzende Fortschritte gemacht. Im Rechnen z. B. bleibt nur noch wenig zu wünschen übrig. Im Lesen und Schreiben hat Graser (absehend von Unwesentlichem) uns den rechten Weg gezeigt. Was Hr. R. von den Leistungen der w. Schulen rühmt, daß sie in Jahr und Tag die Schüler zum mechanischen Lesen führen, will gegen die Leistungen der Graser'schen Schulen wenig sagen. In weniger als einem Jahre lernen in denselben die Kinder Gedanken und Sätze schreiben und, wie sich von selbst versteht, auch lesen. Wenn man nicht weiß, was anderwärts in Schulen geleistet wird, so kommt man leicht dahin, die

vielleicht kleinen Fortschritte einheimischer Schulen sehr zu überschätzen, und die Mittel, durch welche man weiter kam, für allgemein annehmbare Universalmittel anzusehen, nicht bedenkend, daß man anderwärts über die Mittelzustände, in welchen man selbst noch steckt, vielleicht längst hinaus ist. Die Leute benamsen das Lobpreisen heimischer Zustände, auf Unkosten anderer, Patriotismus.

Ob nun — je reviens sur mes pas — eine geläuterte Didaktik es billigen kann, daß der eigentliche Unterricht von den äußeren Uebungen, das Organische von dem Mechanischen getrennt, Beides in dieser Trennung in verschiedene Hände gelegt, letzteres Kindern, die nur Mechanisches leisten können, übergeben werde, dieses will ich zu weiterer Ueberlegung nur andeuten. Daß es, wenn es geschieht, ein Nothbehelf sei, ist mehr als wahrscheinlich. Die mehrgenannten Herren scheinen auf dergleichen Fragen gar nicht zu kommen, und nicht zu überlegen, was Alles bei Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten zu bedenken ist. Bei etwas tieferer Sachkenntniß würde Hr. R. z. B. gar nicht, wie er S. 28 thut, von „mechanischem Stoffe" reden, woran er denn die feine Bemerkung knüpft, daß dieselben Dinge den Kindern unzählige Male vorgesagt werden müßten. In dem Unterricht gibt es gar keinen mechanischen Stoff. Der zu bearbeitende, vorher aber erst zu producirende Stoff (wenn dieses Wort zulässig ist) ist der Denkstoff, der in die Sprache und andre Zeichen eingekleidet wird und darin erscheint. Diese Hüllen der Gedanken sind aber eben so wenig mechanischer Stoff, wie der Baum oder der menschliche Leib. Wenn jener verbrannt wird und dieser verweset, erscheint ein Rest, den man mechanischen, d. h. todten Stoff nennen kann. Mechanischer Unterrichtsstoff ist eine Fiction, oder eine Leiche, ein caput mortuum. Da der alte Mechanismus und Schlendrianismus noch lange nicht vollständig überwunden ist, und die Trägheit der menschlichen Natur

nur zu leicht wieder in denselben versinkt, so ist es zeitgemäß, den Mechanismus von allen Seiten zu bekämpfen und den Lehrern einen wahren horror vor demselben einzuflößen. Ein Unterschied zwischen einem „todten, geistlosen", und einem nicht-todten, d. h. doch lebendigen und geistigen Mechanismus zu statuiren, wie Hr. R. S. 29 thut, ist daher auch nur zu tadeln. Es gibt gar keinen geistvollen Mechanismus. Mechanismus ist Triebwerk und Bewegung durch äußere Gewalt, also immer etwas Todtes. Von dem „Geiste der Einrichtung" der w. Schule zu sprechen, da sie nicht einmal ein Mechanismus, sondern nur eine äußere Form ist, ist vollends ein seltsamer Sprachgebrauch und eigentliche Ideen-Verwirrung.

Hr. R. schließt den ersten Abschnitt seiner Broschüre, den wir bisher besprochen haben, mit Freude vernehmend, daß das vollendete Werk gut sei, kurz und naiv mit den Worten: „Die Haupteinwürfe des Hrn. Diesterweg wider die w. Sch. sind also eitel und nichtig." Finis coronat opus.

Das schwere Werk ist vollbracht, beseitigt sind die böswilligen Behauptungen „maximi momenti", das Gros der Armee ist aus dem Felde geschlagen, der Sieger scharmützelt nur noch mit dem Nachtrabe, den leichten Truppen. Die mir beigebrachte Niederlage ist vollkommen. Der Refrain lautet S. 46: „Das Urtheil des Hrn. Dr. Diesterweg ist unrichtig, weil demselben die Tiefe, Umsicht und feste Begründung fehlt." Ein artiges, logisches „weil." Der Schlachtbericht schließt: „Der mystische Dunst verfliegt vor dem Sonnenlichte der Wahrheit." Ich habe nicht viel mehr zu sagen.

„Selbst ihre (der w. Sch.) Feinde räumen ein, daß sie die Kinder an Gehorsam gewöhnt, tadeln dies aber." Ohne diese Feinde zu kennen und zu wissen, was sie gethan haben, leugne ich, daß es wahr sei, daß sie es tadeln, daß man die Kinder an Gehorsam gewöhne. Das ist nicht möglich,

weil nur ein Wahnsinniger Kinder zum Ungehorsam erzogen wissen will. „Wir dagegen", fährt Hr. R. fort, „loben dies (das Erziehen zum Gehorsam), da wir den Gehorsam gegen Gott, König und Regierung für die Cardinal-Tugend jedes christlichen Weltbürgers halten." Welche Insinuation, da sie die Gegner der w. Sch. als Gott Ungehorsame darstellt! Ein Weltbürger, dieses Unding, gehört bekanntlich keinem Könige, keiner Regierung an. Ein christlicher Weltbürger ist ein noch größeres Unding, wenn es möglich ist. Und bei der Entwicklung des objectiven Inhaltes seiner Cardinaltugend vergißt er nur den Gehorsam gegen die eigene Ueberzeugung, welche bekanntlich unmittelbar auf den Gehorsam gegen Gott folgt, wenn sie nicht etwa damit eins ist. Auch sollte ein christlicher Pfarrer immer und überall des goldnen Spruchs gedenken: „Man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen!"

S. 49: „Die Erfahrung lehrt, daß durch sie (die w. Sch.) rohe, verwilderte Knaben und Mädchen in wenigen Jahren zu ganz neuen Menschen umgeschaffen wurden, und zwar nicht durch harte körperliche Strafen" (was auch ganz unmöglich ist), „sondern durch den Geist der w. Sch., welcher ein Geist der Kraft, der Liebe und der Zucht ist." Geist einer Einrichtung, einer Form! Mit mehr Recht heißt der Krambambuli — spiritus.

Angenommen (aber nicht zugegeben), daß der „Geist der w. Sch." vorzugsweise „die gemeinnützige Thätigkeit aller Glieder am Gemeinwohl" befördert und „zwischen constitutionellem Staate und Schule nach w. Einrichtung ein tertium comparationis" statt findet, was der Verf. S. 38 behauptet, wie will er dann die Behauptung, ich sage nicht beweisen, sondern — begreifen, pur begreifen, welche er S. 49 aufstellt, daß „die Feinde der w. Sch. wähnen, daß deren Freunde sie nur aus Servilismus oder Eigennutz empfehlen." An irgend einer Stelle deutet der Verf. auf

Ultra-Liberale („hic niger est!“) hin, und er identificirt sie mit den Feinden der w. Sch. Wenn das nur zu begreifen wäre! Die w. Sch. befördert den constitutionellen Geist, und liberal, folglich gewiß auch constitutionell gesinnte Leute sind Feinde der Einrichtung, die den Geist befördert, den sie haben und lieben. Das begreife einer!

Auf S. 56 folgt ein Vorschlag! „Gut wäre es, wenn diese (die Freunde der w. Sch.) in unserm Lande in eine nähere Verbindung mit einander treten, und sich ihre Erfahrungen, Ideen und Vorschläge zu Verbesserungen gegenseitig mittheilen wollten. Auch würde eine jährliche Zusammenkunft derselben, etwa in Eckernfoerde, zweckdienlich sein. Ueber streitige Punkte könnte disputirt werden. Vielleicht wäre es auch nicht unzweckmäßig, die Gegner der w. Sch. aufzufordern, sich alsdann auch am Orte der Zusammenkunft einzustellen, und pro rostris ihre Sache in ehrlicher, offener Fehde und Disputation zu führen. Man muß nur befürchten, daß es dabei zu leidenschaftlichen Aeußerungen und Injurien kommen werde.“ Freilich, das Letztere ist nach den Proben von Leidenschaftlosigkeit, Unparteilichkeit und Gerechtigkeit, die Hr. R. und besonders Hr. Peters in ihren Schriftwerken, in ihren Arbeitsstuben, die nicht zur Leidenschaft zu reizen pflegen, gegeben haben, sicher. Wie würden diese Herren sich geberden den Personen, den Feinden des Guten, den Widersachern des Geistes, den Ungehorsamen gegen Gott, König und Obrigkeit, den Rabulisten, Rittern mit geschlossenem Visir, den mit der Jakobinerkappe Angethanen — gegenüber! Aus einer solchen Versammlung würde mehr, als was nach Schiller, dem welterfahrenen Manne, zu werden pflegt, wenn Standesgenossen, die an und für sich „leidlich“ sind, zu werden pflegt — ein Dummkopf. Und was würden die Herren sagen, wenn die Gegner des wechselseitigen Schuleinrichtungsgeistes sich ihrerseits auch zu einer Vereinigung, zu einem „Complott“ constituiren

wollten? Solche Herren thun sehr wohl daran, das Wort Freiheit gar nicht in den Mund zu nehmen. Es hat ohnedieß schon einen schlechten Beigeschmack.

Der Verf. schließt sein Büchlein mit dem Gedanken: „Es ist offenbar Pflicht, das zu vertheidigen, was man liebt." Wer ist dieser „man"? Einer, eine Partei, oder Alle, alle Parteien? Gilt es etwa nur für Rönnenkamp und Peters, oder auch für Bolten und Diesterweg? Discite *justitiam*, moniti!

Ich bin am Schlusse, mache daher mein Resümé.

1. Die Ansichten, welche die im Sommer 1836 nach Dänemark unternommene Reise über die w. Sch. in mir erweckte, öffentlich mitzutheilen, hielt ich für zeitgemäß, besonders da sie von den, früher durch Lectüre gewonnenen und von mir verbreiteten bedeutend abwichen, und ich den Wunsch unbefangener Lehrer und Schulfreunde, z. B. Müller's und Baumfelder's, welche in ihren Schriften ausdrücklich zur Geltendmachung des Für und Wider auffordern, dadurch zu erfüllen glaubte. Die Herren Peters und Rönnenkamp heißen zwar auch die Männer des Wider auf dem Papiere willkommen. Wie sie es aber aufnehmen, wenn man ihrer Versicherung traut, hat der Augenschein gelehrt, und es wiederholt sich hier die alte Erfahrung, daß man nicht auf Anerkennung und Dank, sondern auf ganz andre Dinge zu rechnen hat, wenn man den Bestrebungen und Ansichten der zu Macht und Ansehen Gelangten oder dazu Aufstrebenden widerspricht. Diese Erfahrung ist eine fast allgemeine, wenigstens in unsern Tagen, und es scheint, daß die allgemeine Cultur noch nicht so weit fortgeschritten ist, daß eine öffentliche Durchfechtung entgegengesetzter Ansichten sine ira et studio zu den möglichen oder wahrschein-

lichen Dingen gehört. Dieser Zustand ist ein unerfreulicher, und, wie eine Wirkung mangelhafter Charakterbildung, so hinwiederum die Ursache schädlicher Verhältnisse. Alle diejenigen, wenn auch noch so einsichtsvollen Männer, welche ihre Ruhe lieben, oder auf ihr amtliches oder bürgerliches Ansehen einen unbedingten Werth legen, darum ärgerlichen Streit und öffentliche Betastung ihrer Person um jeden Preis zu vermeiden suchen, ziehen sich zurück, theilen höchstens in Privatgesprächen ihre Ansichten mit, oder beschränken die Mittheilung auf amtliche Wirksamkeit, oder lassen die Welt laufen, wie sie läuft. Sinit mundum vadere, ut vadit.

Es ist gut, daß es Welche gibt, die es trotz unerfreulicher Erfahrungen, anders machen.

Ein andrer großer Schaden, der aus persönlichen Anfeindungen entspringt, ist die Wirkung, den sie auf das große Publikum äußern, indem sie durch die Befriedigung oder Weckung der Schadenfreude und ähnlicher schlimmer Affecten demoralisiren und der Freude an der Beeinträchtigung von Männern, die ihnen als lästige Autoritäten ein Stein des Anstoßes gewesen, Raum verschaffen. Endlich werden, was gleichfalls als ein sehr nachtheilig wirkendes Moment persönlicher Gehässigkeiten zu betrachten ist, die Streitenden über die Gränze ruhiger Betrachtung hinüber geführt, fast mit Nothwendigkeit zu Extremen verleitet. Oder gehört es, wie es fast scheint, zur Natur der Entwicklung der Menschen und der Dinge, daß sie von Extrem zu Extrem fortschreiten müssen? Muß man, wenn die Menschheit in irgend einer Beziehung an dem Südpole angekommen ist, sie auf den Nordpol schleudern, damit sie später wirklich auf dem Aequator ankomme, endlich die wahre Mitte und Ausgleichung der Gegensätze finde? Die Geschichte lehrt wenigstens, daß dieses der gewöhnliche Gang der Entwicklung der menschlichen Dinge ist. Nun wohlan, wenn man sich nur während des Kampfes und nach demselben mit Wahrheit sa-

gen kann, daß man die lautere Ueberzeugung nicht verleugnet, der Wahrheit nachgestrebt habe, welches nach Lessing mehr ist als die ruhige, passive Empfängniß oder Ererbung der Wahrheit selbst.

2. Gegen die unbedingte Lobpreisung und Empfehlung der wechselseitigen Schuleinrichtung glaubte ich auftreten zu müssen. Müller, einer der neuesten Schriftsteller über diese Sache, beschließt seinen Bericht, 1835 erstattet, mit den Worten: „Und so möge denn der nordische Sprößling — das ist mein innigster Wunsch, wenn auch die völlige Erfüllung desselben erst nach Jahren kommen sollte — unter dem südlichen (?) Himmel unsers Sachsenlandes herrlich gedeihen und zu einem Baume heranwachsen, der goldne Früchte verständiger Aufklärung und sittlicher Kraft in den Schooß des dürftigen Volkes wirft! Möge der Geist von Eckernfoerde belebend und erfrischend durch alle Schulen unsers Landes ziehen und nach dem Maaße des Bedürfnisses den Segen spenden, dessen wir zuversichtlich harren!" Aehnliche Aussprüche thut, nach dem Vorgange Zerrenner's, auch Baumfelder. Ich konnte darin, nachdem ich mit eignen Augen die Wirkungen und Leistungen der w. Sch. beobachtet und sie in Ueberlegung gezogen hatte, nur ein Extrem erblicken, allzu sanguinische, wo nicht phantastische Hoffnungen auf Resultate, welche durch eine Schuleinrichtung nicht hervorgelockt werden können. Die rechte, einzige Quelle wahrhafter Aufklärung und Bildung schien mir verkannt oder in den Hintergrund geschoben zu sein, Nebendinge als Hauptsache behandelt, die Form über das Wesen erhoben, Inneres dem Aeußeren nachgesetzt. Durch Gegenrede wollte ich auf Rücksichten hindeuten, die bei der Volksbildung nie übersehen werden dürfen, insonderheit auf die große Wahrheit, daß die Bildung sich nur verbreitet durch gebildete Menschen, weßhalb bei der beabsichtigten und angestrebten Bildung des

Volkes die Bildung seiner Lehrer unabänderlich als Hauptsache festgehalten werden müsse.

3. Was nun in Betreff der w. Sch. von uns zu thun sein wird, ist dieses: 1) Beobachtung ihrer weiteren Entwicklung in den Herzogthümern Holstein und Schleswig, wo es endlich zu einem Abschluß kommen wird, besonders wenn für sie die Krisis eintritt, daß die Einführung derselben nicht mehr durch thätige Einwirkung von Oben befördert, sondern dem stillen und sichern Gange, den das an sich Gute hat, überlassen und es dem Willen der Gemeinden anheim gestellt wird, eine Aenderung der Einrichtung ihrer Schule zu treffen, oder nicht. Offenbar sind dort durch die Bevorzugung derer, welche sich *für* die Sache erklärten, die Leidenschaften geweckt worden. 2) Aufmerksamkeit auf die Resultate und Leistungen der Schulen mit wechselseitiger Einrichtung in deutschen Landen, z. B. der in Magdeburg und Aschersleben, welche unter der Oberleitung einsichtsvoller Schulmänner stehen. Möge man meinetwegen die Einrichtung einer Normalschule für dieselbe, welche *Müller* und *Baumfelder* für das Königreich Sachsen in Antrag bringen, betreiben, wenn es nur ohne entschiedene Vorliebe der Regierung für dieselbe von vorn herein geschieht. 3) Möglichst vollkommne Ausbildung der Schullehrer, darum sorgfältige Auswahl derer, welche sich zu Lehrern bestimmen und vollkommen genügende Befähigung derselben für geistbildenden Unterricht und wahrhafte Erziehung. Ohne dieselbe steigt die Gefahr, daß durch die ausgebildete, unabänderliche Form des Ganges beim Unterricht und bei der Thätigkeit der Kinder in der Schule der belebende, frische Geist gefesselt oder erdrückt werde; der, als spiritus creator et rector das Feld behalten muß *für und für*.

Erster Nachtrag.

Herr Rönnenkamp ist der Meinung, daß die Sache der w. Sch. durch die bedeutendsten Autoritäten in ihrem Werthe erkannt sei und geschützt werde. „Sollten in dieser Sache", sagt er S. 6, „Autoritäten entscheiden, so wäre sie längst abgethan; denn für die w. Sch. sind: Zerrenner, Müller, Baumfelder, v. Krohn, Peters, Dieckmann, Schlüter, Hiul, Schmidt, Eggers, Hansen, With u. a. m.; wider dieselbe aber nur Diesterweg und Bolten und die Verfasser einiger anonymen Aufsätze in öffentlichen Blättern aufgetreten. Demnach ist es klar, wohin sich die Wage neigt."

Daß Autoritäten in solchen Dingen keine Entscheidung herbeiführen, ist bekannt. Man würdigt ihre Behauptungen nach ihrem innern Werthe, was dann um so nöthiger ist, wenn das Eingehen in die Richtung, die sie vertheidigen, durch Ansehen, Macht, Ehre und Geld belohnt wird oder belohnt werden kann. Die Prüfung nach innern Gründen habe ich oben versucht. Es scheint daher nicht unpassend, der angeblichen Autoritätenschwere die neuesten Urtheile und Ansichten deutscher Pädagogen entgegen oder gegenüber zu stellen; die nach Hrn. Rönnenkamp in die Höhe geschwellte Wagschaale scheint dadurch einige Zugewichte zu erhalten. Dieselben finden sich in dem „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, herausgegeben von den drei Konsistorial- und Schulräthen Otto Schulz, F. L. Striez und Ule, 4. Heft, Berlin bei Oehmigke, 1836". Die

anzuführenden Urtheile rühren von den beiden ersteren Männern her. Hr. Regierungs-Schulrath Striez schließt seinen Aufsatz nach der Auseinandersetzung, daß von der w. Sch. „die feste Begränzung des Unterrichtsstoffes und die genaue Abstufung der einzelnen Pensa" zu benutzen sei, mit folgenden Bemerkungen:

„So wenig nun auch in Abrede zu stellen ist, daß die mehrbesagte, besonders in vorbemerkten Schriften mit vieler Liebe behandelte und sehr angenehm gemachte Schuleinrichtung sich weit über das ursprüngliche, aber auch in der neuesten Zeit schon veredelte Bell- und Lankasterwesen erhebt, und, wie schon erwähnt, in vielen Einzelheiten für jede Schule nachahmungswerth ist; so sehr auch ferner, eben des letztgedachten Umstandes wegen, der Wunsch sich aufdringen kann, daß hier und dort im hiesigen Regierungsbezirke eine vollständig ausgebildete Schule des wechselseitigen Unterrichts als Musterschule aufgestellt werden möchte, wie denn hierzu auch z. B. der thätige und eifrige Lehrer Dettmar zu Dreetz Schritte gethan hat: so erscheint doch eine Verallgemeinerung solcher Schulen eben so wenig wünschenswerth als ausführbar.

Denn die Voraussetzung Vieler, welche die wechselseitige Schuleinrichtung, wie sie sich jetzt, namentlich im nördlichen Deutschland, gestaltet hat, nicht näher kennen, und sie etwa nur für ein von seinen gröbern Mängeln befreites Lankaster-Schulwesen halten, daß jene Einrichtung den Zweck habe und auch geeignet sei, eine ungewöhnlich große Zahl von Schülern gleichzeitig auf wirksame, vielleicht gar geistbildende Weise von Einem Lehrer, also mit verhältnißmäßig geringem Kostenaufwande, unterrichten zu lassen, hat so wenig Grund, daß die Schulen des wechselseitigen Unterrichts vielmehr nicht einmal so viele Schüler (80—100), als in unsern größern Schulen von einem tüchtigen Lehrer noch ganz leidlich und mit genügendem Erfolge, ja auf eine den Geist anregende und bildende Weise unterrichten werden, haben mögen, dennoch aber hinsichtlich der Einrichtung

des Lehrzimmers, so wie in Betreff der Lehrmittel ꝛc. größere Forderungen als unsere gewöhnliche Schulen machen.

Anlangend die Leistungen der Schulen des wechselseitigen Unterrichts, so hangen solche nicht minder als in unsern andern Schulen lediglich von der Tüchtigkeit des Lehrers ab, durch den jede Schuleinrichtung nur aufrecht erhalten werden, und Geist und Leben, Wirksamkeit und Erfolg gewinnen kann. Besitzt nun der Lehrer an einer Schule des wechselseitigen Unterrichts nicht nur überhaupt vorzügliche Thätigkeit, sondern auch die besondere Eigenthümlichkeit, welche der Einrichtung einer solchen Schule entspricht, und ihn derselben geneigter als einer andern Einrichtung macht: so ist nicht zu bezweifeln, daß er unter übrigens günstigen Umständen in vieler Hinsicht durch die Eigenthümlichkeiten seiner Schuleinrichtung, durch die disciplinarischen Einrichtungen, durch die stete Beschäftigung aller seiner Schüler, durch die Bethätigung vieler, ja allmälig der meisten von ihnen als Lehrgehülfen und Aufseher, Ausgezeichnetes leisten werde. Aber es ist sehr zu besorgen, daß auch unter einer großen Zahl von Lehrern sich noch weit seltener als für unsere gewöhnlichen Schulen viele besonders tüchtige Individuen für Schulen des wechselseitigen Unterrichts finden werden, weil sie mit den überall sehr nöthigen Lehrertalenten und Tugenden auch noch ein recht gutes Dirigententalent, mehr als in andern Schulen, verbinden müssen, wenn ihre ganze Schuleinrichtung nicht ein Unding werden und in ein chaotisches Wesen ausarten soll.

Endlich aber, und so hoch man auch alle Vorzüge und preiswürdigen Eigenthümlichkeiten der Schulen des wechselseitigen Unterrichts anschlagen möge: so bleibt doch unbestreitbar, daß auch der beste Lehrer in diesen Schulen weniger natürlich und gemüthlich, weniger eng und nahe verbunden mit seinen Schülern, weniger eingedrungen in das Wesen eines jeden und weniger aufgefaßt von den Einzelnen, und daher in der allerwichtigsten Beziehung weniger wirksam und belebend als der zugleich kindliche und väterliche, tüchtige Lehrer in unsern ge-

wöhnlichen Schulen dasteht, und somit für seine Schüler zwar ein guter Meister oder Lehrherr sein kann, der ihnen jedoch den geliebten Vater nicht ersetzt. Zieht aber das Kind den guten Vater dem guten Lehrmeister vor, so werden wir auch wohl nicht irren, wenn wir unsere jetzigen Schulen im Allgemeinen den Schulen des wechselseitigen Unterrichts vorziehen.

(gez.) **F. L. Striez.**"

Hr. Otto Schulz, Provinzial-Schulrath in Berlin, theilt in dem angezeigten Hefte den „Bericht" mit, welchen er nach einer zur Kenntniß der w. Sch. amtlich nach Magdeburg und Aschersleben im Frühjahr 1836 unternommenen Reise an das Königl. Schul-Collegium der Provinz Brandenburg abstattete. Ich ziehe den wesentlichen Inhalt kurz an.

„Die unleugbaren Vortheile der w. Sch. bestehen in Folgendem:

1) Der Lehrer wird durch die w. Sch. genöthigt, nach einem festen Plane zu unterrichten.

2) Die w. Sch. macht es möglich, jeden Schüler dem jedesmaligen Standpunkte seiner Vorkenntnisse und seiner geistigen Entwickelung gemäß zu beschäftigen.

3) Die Einrichtung bringt Leben und Selbstthätigkeit in die Beschäftigungen der Schüler.

4) Auch die äußere Ordnung der Schule trägt viel dazu bei, die Jugend an Ordnung und Gehorsam zu gewöhnen.

5) „Für ganz verwerflich halte ich die auch anderwärts vorkommende Warnungs- und Straftafel, für deren Anwendung sehr bestimmte Regeln gegeben werden." Nach Anführung derselben heißt es weiter: „Es muß um die pädagogische Wirksamkeit einer Schule sehr schlecht stehen, die solcher Gesetze und solcher Strafmittel nicht entbehren kann; wo sie durch die Verfassung der Schule förmlich sanctionirt sind, wird die persönliche Einwirkung des Lehrers auf das sittliche Verhalten der Schüler

aufgehoben, und es kann nicht fehlen, daß die beständige Erinnerung an den ausgesprochenen Tadel das Ehrgefühl der Schüler mehr oder weniger abstumpft."

6) Den Vorzug, welchen man der wechselseitigen Schuleinrichtung beimißt, daß vermittelst derselben eine größere Anzahl von Kindern, als bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung, zweckmäßig unterrichtet werden könne, möchte ich ihr keinesweges zugestehen. Wenn in einer Schule, in welcher die wechselseitige Schuleinrichtung eingeführt ist, 200 bis 300 Kinder unterrichtet werden, wie dies z. B. in Aschersleben beabsichtigt wird, so geht schon mit dem Ordnen der Schule und mit dem, was der kleine Dienst erfordert, unverhältnißmäßig viel Zeit verloren; die einzelnen Abtheilungen werden so stark, daß eine zweckmäßige Beschäftigung derselben durch einen Gehülfen aus der Zahl der Schüler unmöglich wird; die Anzahl der Abtheilungen aber wird so groß, daß der Lehrer nur noch wenig Zeit für den Unterricht jeder Abtheilung verwenden kann; eine genaue Beaufsichtigung der Uebungen jeder Abtheilung wird bei der Menge und Stärke derselben immer schwieriger, und so geht ein Hauptvortheil der ganzen Einrichtung, die genaue Klassificirung der Schüler nach ihren jedesmaligen Fortschritten, wieder verloren.

Für ausführbar halte ich es, daß bei der wechselseitigen Schuleinrichtung ein Lehrer 80 bis 90 Schüler, auch wenn sie auf sehr verschiedenen Stufen der geistigen Entwickelung stehen, dennoch zweckmäßig unterrichte, was bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung zwar auch verlangt, aber gewiß nur selten und in sehr beschränktem Maaße geleistet wird.

Kann eine Schule so viele gesonderte Klassen bilden, daß in jeder Klasse nur Schüler von gleichen Vorkenntnissen und von gleicher geistigen Entwickelung unterrichtet werden, so wäre es offenbar ein Rückschritt, hier die wechselseitige Schuleinrichtung einzuführen; die gemeinsame Beschäftigung einer ganzen Klasse durch einen geschickten und thätigen Lehrer ist durch nichts Anderes leicht zu ersetzen; die äußere Ordnung der wechselseiti-

gen Schuleinrichtung aber, welche allerdings etwas Belebendes für die Schuljugend hat, ist doch nur eine feine äußerliche Zucht, welche bei jeder Schuleinrichtung Statt finden kann, und die daher das Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung nicht ausmacht.

Aeußerst empfehlenswerth und der jetzt bestehenden Einrichtung in jedem Falle vorzuziehen scheint mir die wechselseitige Schuleinrichtung bei allen denjenigen Elementarschulen, welche die ganze Bildung in einer oder höchstens in zweien Klassen abschließen sollen; einen besonders günstigen Erfolg aber würde ich mir von der wechselseitigen Schuleinrichtung versprechen, wenn der Lehrer sich zur Beschäftigung derjenigen Abtheilungen, die er nicht selbst unterrichten kann, einiger Schulamts-Präparanden bedienen könnte, für welche ohnehin so schwer eine angemessene Beschäftigung zu finden ist. Nach vorläufig genommener Rücksprache wird es vielleicht möglich sein, die wechselseitige Schuleinrichtung unter Heranziehung einiger Schulamts-Präparanden vorzugsweise in einer hiesigen Erziehungsanstalt zur Ausführung zu bringen. Ich habe jedoch bis jetzt Anstand genommen, in dieser Angelegenheit weitere Schritte zu thun, weil die in Eckernfoerde zur Anwendung kommenden Lehrmittel mir nicht ganz zweckmäßig scheinen, und weil daher die Ausführung damit anfangen müßte, für den Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen neue Lehrmittel, welche die Anwendung einer entwickelnden Lehrmethode gestatten und sich so nahe als möglich an den Stufengang des Unterrichts in der hiesigen Seminarschule anschließen, auszuarbeiten und durch den Druck vervielfältigen zu lassen.

Daß der Lehrer, welcher die wechselseitige Schuleinrichtung einführen will, sie vorher durch eigne Anschauung kennen lerne, ist nothwendig; um aber mit Nutzen beobachten und von den äußerlichen Einrichtungen sich unterrichten zu können, muß er das Wesentliche der wechselseitigen Schuleinrichtung schon vorher kennen, und man kann sich darüber aus den Schriften von

Möller, **v. Krohn**, **Zerrenner** und Andern vollständig unterrichten.

Berlin, den 15. Julius 1835.

Otto Schulz."

Ob durch diese Urtheile zweier einsichtsvollen und erfahrungsreichen Schulmänner die geltend gemachte Ueberwucht der Autoritäten **für** die w. Sch. vermehrt worden, überlassen wir, wie billig, dem Urtheile der Leser. Offenbar sind, da der Streit noch in vollem Gange ist, die Akten des Prozesses noch nicht geschlossen. Die Abschließung und endliche Entscheidung ist daher von der Zukunft zu erwarten. Bis dahin gehen wir hoffentlich auf dem Wege der Prüfung und Läuterung unserer Ansichten vorwärts, alle Mittel zur Förderung des Schulwesens, die uns dargeboten werden, nach **ihrem Werthe für die höchsten Zwecke des Unterrichts und der Erziehung** beurtheilend und würdigend.

Zweiter Nachtrag.

Das Manuscript zu dieser Broschüre lag schon mehrere Wochen in Essen, als ein neuer Gegner auftrat, ein Mann, den ich nicht, nicht so erwartet hatte, **Zerrenner**:

„Die wechselseitige Schuleinrichtung nach ihrem innern und äußern Werthe mit Beziehung auf des Seminar-Directors Dr. Diesterweg Urtheil über dieselbe gewürdigt von **C. Ch. G. Zerrenner**, der Gottesgelahrtheit und der Weltweisheit Doctor, Propst des Klosters unser lieben Frauen in Magdeburg, Königlichem Konsistorial- und Schulrath, Schulinspektor der Stadt Magdeburg, Mitglied der Königlichen Akademie gemeinnützlicher Wissenschaften in Erfurt, Ritter des Königlich preußischen rothen Adler-Ordens mit der Schleife und des Königlich dänischen Dannebrogh-Ordens. Magdeburg: W. Heinrichshofen, 1837." (119 S. — 15 Sgr.)

Als Ney, der Held in 50 Schlachten, vor dem Pairshofe stand, angeklagt auf Leben und Tod, und man anfing, seine Titel und Würden aufzuzählen: „Marschall von Frankreich, Pair des Reichs, Ritter der Ehrenlegion u. s. w.", fiel er dem Gerichtsvollzieher in die Rede: „Michael Ney und eine Hand voll Staub", und — jener verstummte. Hier, in dieser berühmten Fehde, geht es anders zu. Man tritt mit Pomp und

mit Glanz auf: ein einfacher Akademiker, ein zwiefacher Doctor, ein dreifacher Beamter, ein Doppelritter — Alles in einer Person, mit Kreuz und Orden angethan, wegen bekannter und unbekannter, in- uud ausländischer Verdienste, diesseits und jenseits der Eider, an der bekanntlich sogar die Macht des großen Karl eine Gränze fand — — mir gegenüber, der ich meimem Namen nur eine Amtsbezeichnung beizufügen habe, nichts weiter bin und nichts weiter sein will als homo simplex (und, so Gott will, niemals duplex); der sich, ähnlich dem Cyniker Diogenes, durch keine Art vermeintlicher Autorität imponiren läßt; der in sich nur den Menschen sieht und von Andern als solcher gesehen zu werden wünscht; der es aber weiß, daß er den Gegner nicht außer Verbindung mit seinen Würden und Titeln, Aemtern und Kreuzen erblicken darf, damit er die Wahrheit nicht verfehle.

Gewissermaßen abstoßend war der Eindruck, den der Titel der Schrift Zerrenner's auf mich machte; es konnte nicht anders sein. Ich mußte es gleich ehrlich gestehen. Offenheit und Wahrheit gegen Freund und Feind — sei und bleibe das Losungswort! Darin soll er mich nicht übertreffen. Das Persönliche werde ich zu würdigen und — hoffentlich abzuweisen wissen; dann auf das Sachliche eingehen, so weit es nicht schon geschehen ist. Das Abgethane bleibe abgethan; es kann auf den vorliegenden Fall leicht übertragen werden.

Das Persönliche bewegt mich, um gleich den Beweis der unumwundenen Offenheit zu geben, Zerrenner'n so zu antworten (nach Graff heißt antworten ursprünglich: sich einem Andern gegenüber stellen), wie ich es thue. Am wenigsten hätte ich es von Ihm erwartet. Solche Waffen, solche Einmischungen, solche indirecte folglich um so mehr zu verwerfende Insinuationen und Anklagen sind Seiner selbst unwürdig. Er, der Doctor der Theologie rc. mußte die Mahnung in sich spüren, sie zu verschmähen; er, dem es nach eigner Versicherung nur um die gute Sache zu thun ist, mußte

bei der Stange bleiben. Ich werde das Fremdartige gleich zusammenstellen.

Dahin gehören zuerst Redensarten, als: „wozu diese Declamation?" — „dieß Alles ist nichts als leere Worthäufung" — „man überdenke diesen Wortschwall" — „hierüber kommt nun eine Menge Redensarten" — „es gehört große Geduld dazu, solche Räsonnements nur zu lesen" — „Luftgebilde" und ähnliches Vulgäre. Meine Beurtheilung der w. Sch. nimmt 32 Seiten ein, es kann wenigstens kein langer Wortschwall sein. Selbst derjenige, welcher die Weitschweifigkeit und ermüdende Breite in des Verf. Schriften nicht kennt, wird, was er mir vorhält, eher in seiner, 119 Seiten umfassenden Gegenschrift suchen.

S. 10 lesen wir, am Schlusse einer sehr zahmen Einleitung, diese Worte: „daß ich Hrn. Diesterweg nicht persönlich angreifen werde, versteht sich von selbst; auch will ich seine pädagogische Reise nicht recensiren oder Muthmaßungen über die Gründe aufstellen, weßhalb sein Urtheil so ausgefallen ist." Mit dieser Versicherung vergleiche man folgende Stellen:

S. 51: „Es ist unwahr, daß der Lehrer bei der Durchsicht der Arbeiten Rechenaufgaben gibt, Lehrstücke überhört. Hr. D. muß es gewiß gestehen, daß er absichtlich in's Schwarze malt; denn eine so verkehrte und falsche Ansicht kann Niemand mit gesunden Augen erlangen."

S. 52: „Ich bitte meine geehrten Leser, nur immer die ganz einfache Sache klar vor Augen zu behalten; dann werden Sie Herrn Diesterweg richtig beurtheilen."

S. 54: „Nach dem bisherigen wird der Leser auch hier von Hrn. D. nichts Anderes als Unrichtiges, Sachentstellendes und Verkehrtes erwarten, und so findet es sich denn auch. Von Beobachtungen, die er angestellt hätte, ist nicht die Rede, das Beste und Zweckmäßigste wird blind getadelt — Andere haben es ja gelobt."

S. 56: „Hinsichtlich der Schulversäumnisse meint Hr. D.: eine geregelte Schulordnung mache sie selten, und es sei gut, daß sie für das versäumende Kind und für die übrigen Kinder nachtheilig würden, das vermindere sie. Wer hat so etwas gehört? Also handelt der Lehrer thöricht, der Schulversäumnisse für seine Schule und die versäumenden Kinder so unschädlich als möglich zu machen sucht? Eine schöne Lehre eines Lehrers künftiger Lehrer!"

S. 57: „Hr. D. leugnet natürlich auch dieß."

S. 58: „Daß Hr. D. auch dies leugnet, versteht sich von selbst; denn er hat es sich einmal zur Aufgabe gemacht, durch alle ihm zu Gebot stehende Künste die Leser zu überreden, alles Lob, was bisher der w. Sch. beigelegt ist, sei falsch, Alle, die dieselbe bisher beurtheilten, (seien) kurzsichtige Menschen, sein Blick aber habe im Fluge die Wahrheit gefunden."

S. 66: „Man sollte die Sache doch wohl erst ernstlich prüfen oder wenigstens kennen zu lernen suchen, ehe man über sie öffentlich urtheilt, und nicht, wie Hr. D., bei einer ganz verkehrten Ansicht von der Sache es sich zum Geschäft machen und darauf ausgehen, dieselbe durch ganz unpassende Räsonnements, Behauptungen und Sachentstellungen zu verdächtigen und herabzuwürdigen. Es verdient dieser Gegenstand die ernsteste Berücksichtigung der Staatsbehörden; denn Vorurtheil und Trägheit stemmen sich gegen alles Neue, auch das Beste, verkehrte Urtheile, zum Theil, zum Theil auch nicht aus Unkenntniß hervorgegangen, verdächtigen die Sache und werden nur zu gern nachgeschrieben und nachgesprochen, und als Wehr gegen die Beförderer des Guten gebraucht."

S. 67: „Er (Lorinser) wird von Hrn. D. lernen, daß, je toller die Erregung, desto größer die leibliche Frische der Jugend. Ist's auch nicht wahr, so ist es doch neu!"

Der Hr. Verfasser kommt oft auf die dem Lehrer hochnöthigen Eigenschaften: Demuth, Christenglauben, Christensinn ꝛc. Welches Ziel diese und ähnliche Einschärfungen haben sollen, ersieht man aus Stellen, wie diese:

S. 40: „Und wenn er (der Aufsichtführende) auch einen langen Bart und Salomo's Weisheit hätte, also, daß er über Lebensfragen der Völker entscheiden könnte, wie über Fehler in einem Schüleraufsatze ꝛc."

S. 70: — „die Vorschläge, die er macht, beweisen theils wieder, daß er das Wesen der w. Sch. übersehen hat, theils daß er, wie das Publikum schon aus den Lebensfragen weiß, in seinen Vorschlägen sehr unglücklich ist." — „Zu den wesentlichen Punkten, auf denen die Fortschritte des Schulwesens beruhen, rechnet Hr. D. zuerst und mit Recht:

„immer vollkommenere Ausbildung künftiger Lehrer."

Wer sollte darin nicht Hrn. D. von ganzem Herzen beistimmen, besonders wenn er, wie ich, voraus setzt, daß unter der vollkommnern Ausbildung eine von allen Seiten zweckmäßige verstanden sei, die also besonders eine seichte Vielwisserei und die Ueber-, d. h. Verbildung verhütet, welche in unsern Tagen nur zu häufig ist und bereits die traurigsten Folgen bringt. „Wer hat das Schulwesen gehoben?" fragt Hr. D., und antwortet: „die tüchtigeren Lehrer." Nun zunächst möchten es doch wohl die Staatsbehörden sein; denn diese sorgten für tüchtige Lehrer und deren Bildung, für gehörige Schulorganisation und Schulaufsicht, für bessere Dotirung der Schulstellen u. s. w.; auch möchte wohl die Ausbildung der Pädagogik und Unterrichtswissenschaft und die weise und treue Thätigkeit der Schulaufseher hier einen bedeutenden Theil des Verdienstes in Anspruch nehmen dürfen."

„Daß die bessere Ausbildung der Lehrer besonders von der Einrichtung und den Leistungen der Seminarien abhän-

ge, wird Niemand bezweifeln, und besonders kommt es bei denselben auf tüchtige Dirigenten an, die zu finden für die Behörde oft eine schwere Aufgabe ist. Zu einem Seminardirector wird nämlich nicht nur die nöthige wissenschaftliche und technische Qualification, nicht nur wahre Religiosität und Unbescholtenheit des Lebens, sondern eine Eigenthümlichkeit des Lebens erfordert, von der man wünschen kann, daß sie von den jungen Leuten, die, da sie auch Lehrer werden sollen, in ihm ihr Vorbild sehen, von dem sie leicht sich aneignen, was sie an ihm bemerken, unbedingt angenommen werde. Wie, um nur einen Punkt anzuführen, wie nöthig ist in dieser Stellung die ruhigste Besonnenheit im Urtheilen, wie gefährlich wäre da das Beispiel unbefugten und unreifen Räsonnirens, kecken und unbesonnenen Urtheilens über Angelegenheiten des Lebens, der Kirche, des Staates, wichtige Anstalten u. dgl., wie leicht könnte man da in den Seminaristen durch das Beispiel des Dirigenten eine Schaar von Räsonneurs und Schwadronneurs *) schaffen, die nachher im Volke als unerfahrene Maulhelden, unbedachtsame Tadler alles Bestehenden und Tabagie-Redner nur Unheil stiften würden?"

Edle Sprache, vornehme Gesinnung — bewundernswürdig! Der Styl ist der Mensch — noch mehr, die Gesinnung ist der Mensch!

Vergleicht man mit diesen Auszügen, die ich nicht weiter fortzusetzen Lust habe, die Versicherung des Verf., „daß er mich nirgends persönlich angreifen, keine Muthmaßungen

*) „Mancher dürfte fürchten, daß diese Methode kleine Raisonneurs erzeuge, worüber man seit einiger Zeit (1802) viel klagen hört; allein diese Besorgniß hat nicht viel auf sich; ein kleiner Raisonneur ist immer viel besser als ein kleiner Dummkopf."
Seidenstücker.

über die Gründe meines Urtheils über die w. Sch. aufstellen wolle"; vergleicht man mit diesen Sätzen, die bei bloßen Muthmaßungen nicht einmal stehen bleiben, die Prädikate und Epitheta, welche er denen und den Arbeiten derer beilegt, welche er auf seiner Seite weiß; so präsentirt sich dem Leser ein Bild, das keiner Auslegung und Deutung bedarf. S. 4: „Unser hochverehrter, trefflicher Oberbürgermeister" — S. 26: „unser verewigter, herrlicher Niemeyer" — S. 27: „der innigst verehrte und hochverdiente Obrist-Lieutenant von Krohn" — „der hochverehrte Obrist-Lieutenant und General-Adjutant von Abrahamson" — S. 88: „unser hochverehrter Dr. Tischer" — S. 93: „der würdige Rönnenkamp" — S. 119: „die trefflichen Schriften desselben und des Hrn. Peters", nämlich die gegen mich gerichteten, theilweise diffamirenden, wie ich oben gezeigt habe, u. s. w., u. s. w.

Daß mehrere Recensenten meine Ansicht über die w. Sch. gebilligt haben, erklärt der Verf. aus der Schlechtigkeit der Recensenten. S. 82: „Leider steht es in keinem Zweige der Literatur mit dem Recensentenwesen so schlecht, als in der Literatur des Volksschulwesens." — „Die Recensionen der Diesterweg'schen Reise, welche ich bisher gelesen habe, haben Verfasser, welche die w. Sch. gar nicht kennen, sie urtheilen aber doch und loben die ganz verkehrte Beschreibung und Beurtheilung, weil sie sich die Sache auch so gedacht haben." Aber solche und andre, in ähnlichem Falle sich befindenden Recensenten haben ja auch seine Schriften über die w. Sch. hoch gepriesen und der Verf. hat nicht behauptet, daß es schlechte Recensenten seien. Größte Empfänglichkeit für das Lob, höchste Empfindlichkeit für den Tadel! Dagegen wird das Urtheil des Dr. Tischer S. 88 abgedruckt, aber verstümmelt. Das darf nicht sein. Das Ganze gehört zur Erkenntniß der Personen und der Sache. Zerrenner theilt S. 88 Folgendes mit:

„Doch ehe ich weiter schreibe, sei es mir vergönnt, meine Leser auf das Urtheil aufmerksam zu machen, das unser hochverehrter Dr. Tischer über die w. Sch. erst kürzlich ausgesprochen hat. Er ist ein Veteran unter den Geistlichen und Pädagogen, und als tiefer Kenner des menschlichen Geistes und Herzens und geistvoller Schriftsteller in der theologischen und pädagogischen Literatur gewiß meinen Lesern bekannt. Auch er hat im Holsteinischen selbst die w. Sch. gesehen und beobachtet, und schrieb mir in voller Anerkennung des hohen Werthes dieser Schuleinrichtung unter andern: „„Hätte ich nur eine Spritze, um diese Einrichtung gleich in alle Schulen hineinspritzen zu können!"" Ich glaube für die Mittheilung dieser Worte die Verzeihung des hochverehrten Mannes hoffen zu dürfen, da er sein günstiges Urtheil über die w. Sch. erst in seiner neuesten, trefflichen, geistvollen Schrift: „Die Pflicht der Kirchlichkeit aus den Gesetzen der Seelenlehre bewiesen, Leipzig 1836" von Neuem öffentlich abgegeben hat. Er sagt S. 23, wo er sich darüber geäußert hat, daß die Schule allein noch Niemanden zum großen Manne, zu dem, was er geworden, gemacht habe: „„Wenn aber von dem Allen die Geschichte schweigt, so ist nichts sonderbarer, als bald dieses, bald jenes pädagogische Princip an die Spitze zu stellen und von demselben, wie Viele thun, die Erweiterung des Welthorizontes zu erwarten"" und setzt in einer Anmerkung hinzu: „„Eine neue Methode nehme ich aus, die im Holsteinischen gefundene und mit Recht gepriesene w. Sch., die den Zweck aller Erziehung, Sittlichkeit am sichersten erreicht."" Wie muß gegen dieses Urtheil das des Hrn. D. befremden; allein es ist dies nichts Neues unter der Sonne." *)

---

*) Gewiß nicht; so wenig, als daß Tischer's Urtheil für Zerrenner eine Autorität ist. „Es läßt sich gar nicht sagen, wie groß die Autorität eines Gelehrten von Profession bei sei-

Also die wechselseitige Schuleinrichtung eine Methode, und zwar die einzige, welche große Männer bildet! Hr. Z. hat das Urtheil Tischer's nicht ganz mitgetheilt. Einer seiner Geistesverwandten hat aber dafür gesorgt, daß es dem pädagogischen Publikum vollständig zu Ohren komme. Ein gewisser Herr Sägert aus Magdeburg nämlich hat in Nr. 16 der „Preußischen Volksschulzeitung, 1837", welche Hr. Kobitz hier in Berlin herausgibt, die Leser auf die nahe Erscheinung der Schrift Zerrenner's aufmerksam gemacht und Solches nebst andern, nicht der Mittheilung, vielweniger der Widerlegung würdigen Aeußerungen in dieser Weise gethan (S. 127): „Ich erlaube mir nun noch, die geehrten Leser dieser Zeitschrift, um sie vor blindem Glauben an die Worte des Hrn. D. zu warnen, auf das Urtheil eines Mannes aufmerksam zu machen, dessen Namen wohl Niemand ohne die höchste Achtung nennt und den mit dem seinigen in die Wage gelegt zu sehen, Hr. D. sich unstreitig nur zur Ehre anrechnen wird. (Sehr verbindlich!) Dieser Mann, der Doctor der Theologie und Ritter des königlich Sächsischen Verdienstordens, Hr. Superintendent Tischer in Pirna, der als Theolog, Psycholog, Pädagog und Redner berühmte, durch seine Lebensbeschreibung der Reformatoren, durch seinen Katechismus, durch sein Handbuch der christlichen Religion und (— — — wie es weiter heißt, — schreibe das ab, wer es vermag) im weiten, deutschen Vaterland allgemein dankbar verehrte Mann sagt in seiner neuesten Schrift S. 22 und 23: „„Will ich wissen, ob die Schule Alles im Menschen wirke, so schlage ich das Buch der Geschichte auf. Bald dieses, bald jenes Land führt mir einen großen Mann, eine hohe Intelligenz vor die Augen. Ich lasse die großen Geister alle aus dem Pan-

---

nen Zuhörern ist, wenn er ihnen demonstrirt, was diese schon zu wissen glauben." Al. Manzoni.

theon der Vorwelt vor mir erscheinen. Ich frage jeden: Hat dich dein Schulmeister zu einem großen Manne gemacht? Wer verstand die geistige Entbindungskunst und leistete deinem Talente die Geburtshülfe? Oder, welcher Grundsatz der Pädagogik erhob dich über das Zenith deiner Nebenmenschen? Keiner antwortet mir auf alle diese Fragen. Keiner nennt mir einen Bossirer, der sein Gebilde gefertigt hätte. Keiner weiß von einem Mentor, der seine Vollendung prädisponirte und mit höherer Weihe begabte. Wer aber das Licht in ihnen angezündet hätte, der würde es nicht incognito gethan haben, dessen Name wäre auch im Archive der Menschheit niedergelegt worden. Ein Mann von solcher Kunst wäre auch veranlaßt worden, dasselbe auch an andern Individuen zu versuchen, und einen macedonischen Phalanx von lauter vollendeten Köpfen herzustellen. Wenn aber von dem Allen die Geschichte schweigt, so ist nichts sonderbarer, als bald dieses, bald jenes pädagogische Princip an die Spitze zu stellen, und von demselben, wie Viele thun, die Erweiterung des Welthorizontes zu erwarten. Eine neue Methode nehme ich aus; denn Ehre dem Ehr' gebühret. Nicht bloß Methode, sondern eine gänzliche Umgestaltung ist die von dem hochverehrten Probst Dr. Zerrenner im Holsteinschen gefundene und von ihm mit Recht gepriesene wechselseitige Schuleinrichtung, die den Zweck aller Erziehung, Sittlichkeit, am sichersten erreicht.""

Die w. Sch. also „mehr als Methode, eine geistige Entbindungskunst, die über das Zenith der Nebenmenschen erhebt, ein Bossirer, ein Mentor, der mit höherer Weihe begabt, einen macedonischen Phalanx von lauter vollendeten Köpfen herstellt u. s. w." Und dieser Schriftsteller ist bei solchen Ansichten Zerrenner'n eine schmeichelhafte Autorität, „Veteran unter Geistlichen und Pädagogen, tiefer Kenner des menschlichen Geistes und Herzens und geistvoller

Schriftsteller in der theologischen und **pädagogischen** Literatur. Wie erklärt sich solche Erscheinung? — Die Sache gilt etwas; mehr die Person. *) Jene muß dieser dienen. Das ist **ein** Zeichen, **ein** Charakter der von Jenen „hochgeprielsenen", aber in Wahrheit verfallenen Zeit, in der wir leben. Denn keine Unsitte wirkt verderblicher als die Ehr- und Lobsucht, die uns zu ersäufen droht. Eine Thatsache, die wahrscheinlich erst dann in ihrer Fruchtbarkeit und Furchtbarkeit von den Zeitgenossen erkannt werden wird, wenn auflösende Folgen über sie hereinbrechen.

Daß ich mir bei solchen Ansichten obige Insinuationen von **Zerrenner** sollte gefallen lassen, wird Niemand erwarten. Ich weise sie zurück. Er ist nicht der Mann, von

---

*) Ich spreche oben von einer allgemeinen Erscheinung, nicht von einem concreten Falle — von der Erscheinung, daß unter uns in Deutschland das Interesse der Sache so häufig dem Interesse der Person, die jener doch zu dienen berufen ist, aufgeopfert wird. Diese Thatsache würde in Frankreich und England weniger überraschen als unter uns. Dort gelten die Individuen etwas; bei uns will man in der allgemeinen Richtung der öffentlichen Angelegenheiten nur die Sache, nicht die Personen. Deßhalb sollte man gerade unter uns die höchste Objectivität suchen. Ich weiß daher jene Thatsache nur aus dem Mangel öffentlicher Angelegenheiten, deren Größe und Bedeutung das persönliche Interesse zu verdrängen pflegt, zu erklären. Nach dem Zeugniß der Geschichte hat jede lange Zeit ruhigen Friedens die egoistische Gesinnung befördert. — In England ist das Ziel der Erziehung die **Nationalität**, in Deutschland die **Humanität**, in Frankreich die **Civilisation**. In England bildet man **Engländer**, in Deutschland **Menschen**, in Frankreich verfolgt man **beide** Richtungen. Das Ziel der Thätigkeit des ersten ist **Albion**, des zweiten die **Menschenwürde**, des dritten die **Kultur**. Darum herrscht dort der **Patriotismus**, bei uns das **abstracte Wissen** (die Gelehrsamkeit), hier die **Bildung des kenntnißreichen, praktischen Weltmannes**. Nationalerziehung ist nur da möglich, wo die Nation eine geschlossene, compacte Einheit bildet.

dem ich sie annehmen kann. Solche **indirecte**, aber Jedermann verständliche Beschuldigungen, wie er sie vorbringt, sind weit verletzender, als offene, gerade Rede. Um nicht in denselben Fehler zu verfallen, sage ich geradezu: Wer öffentlich Andern Lectionen ertheilen will, muß der Mann darnach sein. So ist es hier nicht.

Meinen Styl lasse ich nicht tadeln von einem, der selbst an breiter Flachheit und flacher Breite leidet. Die Tiefe ist nie und nirgends seine Sache gewesen, Nebensachen hat er stets wie Hauptsachen behandelt.*)

Die Vorwürfe, daß ich „absichtlich in's Schwarze male", daß ich „es mir zur Aufgabe gemacht, durch Künste die Leser zu überreden", die Behauptung, daß ich, „weil Andre die w. Sch. gelobt, darum dieselbe tadelte" und andre ähnliche weise ich als erdichtete, rein ersonnene, schlechte — in ihre Nichtigkeit zurück. Wer schlechte Motive herauswittert, macht sich selbst eben dadurch nur verdächtig. Welche Güter konnte ich erwarten, als ich gegen die w. Sch. schrieb? Winkte **mir** etwa die Fahne des Dannebrogh?

Die Tugenden und Pflichten eines Seminardirectors lasse ich mir nicht vorhalten von einem Manne, der als Seminardirector Hefte diktirte oder diktiren ließ und schon darum wohl nicht ein Vorbild für Seminaristen sein konnte, wenn auch seine sonstige Stellung im Leben es gestattet hätte. Die Hinweisungen auf Christenthum und religiösen Sinn und die schielenden Blicke auf Lebensfragen und Aehnliches weise ich zurück, weil sie von einem Manne herrühren, der sich an die „Hochverehrten" hält, ohne der Noth und dem Elend der Mitmenschen das Wort zu reden; der auf Chri-

---

*) „Seine (Zerrenner's) Darstellung hat vielleicht nur den einen Fehler, daß das Wesentliche und Unwesentliche mit gleicher Ausführlichkeit behandelt und dadurch die Aufmerksamkeit zu oft auf **Nebendinge** hingelenkt wird." Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 1836, Heft 4, S. 431.

stum hinweiset, ohne, gleich ihm (dessen ganzer Lebensinhalt sich in dem Gottes würdigen Ausspruch: „mich jammert des Volks" darlegt) Lebensfragen zu unterstützen, kurz weil Er der Mann ist, den ich die ernste Mahnung verspüre, an das Gleichniß von dem Balken in dem Auge des Einen und von dem Splitter in dem des Andern zu erinnern. Das Volk entscheide, nicht Herrn Zerrenners Autoritäten! wem jener und wem dieser im Auge und im Herzen sitzet!

Demnächst würdige man folgende Stelle einer genauen Betrachtung: S. 57.: „Was von der w. Sch. als Vorbildung zum constitutionellen Leben gesagt wird, ist eine unwürdige Insinuation, durch welche Hr. D. der w. Sch. bei denen, welche dem constitutionellen Leben nicht gewogen sind, den Todesstoß geben will. Bisher waren Hrn. D.'s Waffen stumpf und schwach, hier gebraucht er ganz unwürdige. Denn Hr. D. sagt: das sei ihm leise angedeutet, man flüstere darüber in's Ohr — so muß ich erwiedern: daß die Männer, mit denen er nach seiner Erzählung im Schleswig-Holstein'schen verkehrt hat, hohe Ehrenmänner, biedere, rechtliche, offene Männer sind, die Ohrenflüstern und geheime Insinuationen, wie jeder rechtliche Mann, verabscheuen. Ich kenne die Genannten alle und rufe dreist: Es ist nicht wahr! Auch ist in Dänemark unter dem edlen, freisinnigen Könige In'sohrflüstern so wenig nöthig, als bei uns unter unsers herrlichen Königs Scepter. Wer übrigens nur die w. Sch. im Mindesten kennt, der weiß, daß in ihr das unumschränkt monarchische Princip in voller Gültigkeit herrscht, daß also die Kinder auch die rein monarchische Verfassung zu ehren sich gewöhnen. Die Unterordnung der Schüler hat eher etwas Militärisches, überall wird auf kurzes Commando Gehorsam gefordert; kurz, ich finde bei allem Sinnen und Suchen nichts, was auf constitutionelles Leben hindeutete; denn Bildung thut dem Bürger im rein monarchischen Staate eben so Noth, wie im constitutionellen."

Ich soll von der w. Sch. abschrecken wollen dadurch, daß ich die anticonstitutionell Gesinnten gegen sie aufbringe — er hat die „Dreistigkeit“ zu behaupten, daß meine Versicherung: in Schleswig-Holstein flüstere man sich in's Ohr, die w. Sch. wirke auf das constitutionelle Leben günstig, unwahr sei, was er ja gar nicht wissen kann, was ich aber sogar aus dem Munde eines der von ihm „Hochverehrten“ gehört habe — dann preiset er die w. Sch., weil in ihr unumschränkt das monarchische Princip herrscht! „Ich bitte meine geehrten Leser, nur immer die ganz einfache Sache klar vor Augen haben, dann werden Sie Herrn — — — richtig beurtheilen.“

S. 16. nennt er mein Urtheil über die pädagogische Bildung der Geistlichen in Schleswig-Holstein „hart.“ Und doch hat er selbst dieses Urtheil mir auf den Mund gelegt.

Herr Zerrenner macht sich manches sehr leicht. Wo von dem Wichtigsten, dem Einfluß des Lehrers auf den Schüler die Rede ist, schiebt er Fragezeichen (?) oder "Sic" ein, so daß der Leser nicht weiß, ob jene von mir oder ihm herrühren. Es ist das die veraltete Weise des Kritisirens hochweiser Recensenten. Durch Fragezeichen und Sic widerlegt man nichts. Wer widerspricht, hat Gründe zu nennen. Und was heißt Sic? Soll man etwa den Forcellinus darnach befragen? Auf diesen kritischen Laconismus hat schon Baruch, der Mann, „der mit Donnerkeilen sprach und mit Sprachkeilen donnerte“, ein Donnerkeilchen geschleudert. Darum keine Sic's, sondern Gründe!

Oder meint Hr. Z. etwa, daß seine Schrift keine Gelegenheit zu dergleichen gäbe? Man vernehme Einiges zur Probe des Styls!

Nachdem er S. 9. meine Ansicht verdreht und übertrieben hat, indem er mir ein „völlig verwerfendes Urtheil“ über die w. Sch. in den Mund legt, sagt er: „Ich würde in Hrn. D.'s Stelle das, was ich dachte, nicht haben dru-

cken lassen, wenn auch nur, um die, wie ich versichern kann, jetzt sehr verbreitete Ansicht zu verhüten, als sei es mir nicht um die Sache, sondern um einen persönlichen Angriff zu thun gewesen." Wem soll es nun um einen persönlichen Angriff zu thun gewesen sein, ihm oder mir? — Ohne Zweifel mir, weil ich in der päd. Reise gesagt habe, Z. sei der Mann nicht, der seine Ehre auf's Spiel setzen werde. Dieß ist auch noch meine, wie seine eigne Meinung. Wen man angreifen will, von dem spricht man nicht so, wie ich in der päd. Reise gethan. *)

S. 58.: „Die Unterordnung der Schüler hat eher etwas Militärisches, überall wird auf kurzes Commando Gehorsam gefordert; kurz ich finde bei allem Sinnen und Suchen nichts, was auf constitutionelles Leben hindeutete, denn Bildung thut dem Bürger im rein monarchischen Staate eben so noth, wie im konstitutionellen." Was heißt dieses denn? — Das ist nicht ein auffallendes Wort, hier reicht ein Sic, etwa wegen eines befremdenden Wortes, nicht hin; es ist ein Gedankenfehler.

Doch ich verachte dergleichen Kleinmeisterei und Silbenstecherei. Höchstens sind es Nachlässigkeitsfehler.

Aber auch der Inconsequenz beschuldigt mich Zerrenner. Dieser Vorwurf hat nur Bedeutung in dem Munde eines selbst consequenten Mannes, und da, wo die Consequenz an ihrer rechten Stelle ist. Wenn ich auf S. 10 anders rede als auf S. 9, es ist ein Mangel durchgebildeter

*) Die aufmerksamen Leser dieser Schrift, diejenigen, welche meine früheren Ansichten über die w. Sch. mit meinen jetzigen, die Urtheile, die ich über dieselbe und über Hrn. Zerrenner im Anfange meiner päd. Reise, namentlich S. 7—9 derselben fälle, mit denen am Ende derselben und mit den vorliegenden vergleichen wollen, muß ich ersuchen, meine päd. Reise als auf der Reise geschrieben, als eine Entwickelungsschrift, im Fortschritt des Lebens entworfen, zu betrachten.

Ueberzeugung. Aber eine schlecht vertheidigte gute Sache hört durch die schlechte Vertheidigung nicht auf, gut zu sein. Ein Anderes ist es, wenn ich nach Jahren, nach neuen Erfahrungen, Thatsachen ꝛc. zu einer andern Ueberzeugung gelange und demnach die frühere ändere. Hier ist die Inconsequenz die wahre Consequenz d. h. Treue gegen die eigne Ueberzeugung. Wie es mit Z.'s Consequenz stehe, davon später ein paar Proben. Mich glaubt er auf S. 115. mit einem Abdruck einer Ansicht, die ich vor 12 Jahren in den Rh. Bl. niederlegte und die er der Elternzeitung von Spieß entnimmt, schlagen zu können. Ich rede darin von der Nothwendigkeit des Gehorsams in den Schulen und preise den Lankasterianismus, in sofern er auf unbedingten Gehorsam dringt. „Wahrlich, so schließt Z., wer so vom Lankasterianismus urtheilt, muß, wenn er consequent und wahr ist, die w. Sch. laut und dringend empfehlen, die alles Gute desselben weise benutzt". Darin liegt eine traurige Ansicht. Denn sie verwirft allen Fortschritt, mit dem in der Regel eine mehr oder weniger große Aenderung der Ueberzeugung verbunden ist; es ist die auch veraltete Ansicht von Consequenz. Die einzig preiswürdige ist die der Treue gegen die lautere Ueberzeugung in jedem Augenblicke des Lebens. Wer wahr und wahrhaftig ist, der ist darum nothwendig nicht consequent. In der That sollte es mir leid thun, wenn ich nach abermals 12 Jahren noch auf meinem gegenwärtigen Standpunkt stände. Ist ja der Mensch physisch alle fünf oder sieben Jahre ein anderer! Einer solchen Inconsequenz freue ich mich, weil ich mich des Fortschritts freue. Daß ich früher die w. Sch. so pries, wie es geschehen, war, wie ich oben schon erkärt habe, ein Vor-Urtheil. Als ich sie beobachtete, berichtigte ich dasselbe, durch Ueberlegung, auf unmittelbare Anschauung und Vergleichung ihrer Resultate mit denen anderer Schulen basirt — Consequenz in der Inconsequenz. Es giebt leider noch eine andre

Art der Inconsequenz, nämlich das Zurückgehen — wovon später.

S. 44.: „Der menschliche Geist ist keine Maschine, die still steht, wenn nicht eine fremde Kraft sie drehet, und die eigne Geistesthätigkeit vermag viel, es sollte ihr mehr überlassen werden, als es von vielen Lehrern geschieht.“ Dieses spricht gegen die w. Sch., die den Kindern gar nichts überläßt. Von dem Lehrer kommt der Schüler unter den Untergehülfen und von diesem wieder zum Lehrer. Herr Z. meint, ich halte nicht viel von der Selbstthätigkeit. Eben um ihrer willen bestreite ich die Nützlichkeit des ewigen Helfens. In einer Schule w. Einrichtung ist ein Kind ewig am Gängelbande.

S. 84. meint Z., daß ich vorgeschlagen, man solle den Universitäten entziehen, was die Volksschulen bedürfen. Er hat den Vorschlag, den ich unter dem Bilde eines Gartens vortrug, gar nicht verstanden.

S. 89.: „Wurden doch z. B. in Frankreich die Lankasterschulen, aus Furcht, daß sie das Volk überbilden und zu klug machen möchten, vom Clerus unterdrückt, während man in Deutschland fürchtete, sie möchten die Menschen dumm machen.“ Jenes ist falsch. Während der Restauration waren die Lankasterschulen eine Waffe in der Hand der Opposition. Jetzt ist das Ministerium selbst gegen die Lankasterschulen, nicht aus Furcht vor zu großer Klugheit des Volkes, sondern wegen richtiger Einsicht in die Gesetze der Bildung. Wie der Lankasterianismus sich zum Unterrichtswesen Frankreichs verhält, so die w. Sch. zum Schulwesen Deutschlands. Allgemein durchgeführt führen beide zu Rückschritten, hier wie dort. — —

Eine allgemeine Durchführung ist eine solche, wie sie in Schleswig-Holstein statt findet. Zwar ohne militärischen Zwang, aber doch durch solche Mittel, daß von moralischem Zwange gesprochen werden kann, so daß vorauszuse-

hen ist, in einigen Decennien ist, wenn es so fortgehet, die w. Sch. in alle gemischten Schulen eingedrungen. Sehr merkwürdig ist die Thatsache, daß Hr. Z., ungeachtet er Schulinspector ist, in Magdeburg selbst die w. Sch. nicht hat einführen können. „Es trat", sagt er selbst S. 5, „eine Veränderung unsrer städtischen Verfassung ein, und so blieb die Sache liegen." So werden wir leider die Resultate der Schulen nach w. Sch. unter seiner unmittelbaren Oberleitung nicht kennen lernen können.

150 Kinder können nach seiner Ansicht in einer jeden dieser Schulen recht gut vereinigt werden. Und dennoch werden sie nach S. 66. „eben so gut und besser noch, als jetzt, das leisten können, was man in unserer Zeit von einer guten Volksschule fordert." Darum ist er auf derselben Seite der Ansicht, daß die Schulen einer gewissen Stadt, in der sich 800 Kinder armer Eltern vorfinden, noch recht gut in die bereits bestehenden Schulen aufgenommen werden können, wenn man sie nur wechselseitig regulirt, ohne daß ein einziger Lehrer mehr angestellt zu werden braucht und obendrein zum Vortheil des Unterrichts und der Erziehung. Das wird sich die angezogene Stadt in dem Regierungsbezirk Magdeburg gewiß wohl merken. Eben darin erblicke ich die Gefahr, welche die w. Sch. dem Schulwesen bringen kann. Möglicher Weise kann ein Lehrer durch diese Einrichtung 1000 Kinder in äußerliche Thätigkeit setzen, und sie lernen doch mechanisch lesen, schreiben und rechnen. Dieses Minimum halten aber Viele, welche auf die Organisation des Volksschulwesens großen Einfluß haben, für durchaus hinreichend für das Volk, jedes Mehr oft sogar für verderblich. Darum kann man die w. Sch. für eine gefährliche Erfindung erklären. Denn von ihr bis zum „reinen Lankaster" ist nur ein Schritt. Die ganze Einrichtung ist dazu vorhanden. Wer kann es denn verhüten, wenn es dem Lehrer einfällt, die Kinder nur in kleinen Abtheilungen unter ein-

ander — mechanisch, wie sich von selbst versteht — zu beschäftigen? Aber sie sind doch beschäftigt und lernen einige äußerliche Fertigkeiten. Es ist doch eine Schule. Darum kommt Alles darauf an, welche Forderungen man einer Volksschule stellt. Nach den Aeußerungen, die Hr. Z. gegen die Katechetik fällt (wovon später), zu urtheilen, nähert er sich denjenigen, welche mit einem äußeren Minimum zufrieden sind. In Rußland ist solches ein Maximum. Aber in Deutschland, dem Lande, in welchem die geistige Kultur, wie man sagt, alle Stände durchdringt oder durchdringen soll! Von den Philanthropen Pestalozzi an suchten alle deutschen Pädagogen eine Ehre darin, für die Verbreitung geistbildender Methoden zu wirken und den alten Schlendrianismus und Mechanismus zu überwinden. Sind wir darin etwa schon zu weit gegangen? Fast scheint es so, wenn man manche laut gewordene Stimmen vernimmt. Und doch beherrscht die alte schlechte Lehrweise noch Tausende von Schulen. Was würde Pestalozzi, was Dinter, was Seidenstücker sagen, wenn sie an einer Schule mit wechselseitiger Einrichtung angestellt, wenn sie genöthigt werden sollten, ihren Unterricht den einmal vorhandenen Tabellen anzupassen und tagtäglich Protokolle zu machen, Haupt- und Nebenbücher zu führen, wie bei der italienischen Buchhaltung. Seidenstücker*), dieser geistvolle Mann, der sich zu Grundsätzen bekennt, wie diese:

„Ein Quentchen Verstandesbildung ist mehr werth, als ein Centner Gedächtnißkram."

„Alles Lobenswerthe und überhaupt jede Anzeichnung der beobachteten Pflicht ist aus den Censurtabellen ausgeschlossen, weil die Pflichterfüllung zur Regel gehört, und jeder Mensch früh gewöhnt werden muß, sein Leben und Weben

*) S. dessen Programme, Schulreden und Briefe über die deutsche Sprache. Soest, 1837.

so auf die Regel zu gründen, daß ihm der Gedanke: was wird mir dafür? in der Moral ganz fremd bleibe. Mündlich mag der Lehrer allenfalls nach Befinden der Umstände den Schüler einmal durch Beifall ermuntern; aber niedergeschrieben darf es nicht werden; die Gefahr, ein Lohnknecht zu werden, ist zu groß, und der Charakter eines Lohnknechts zu verächtlich, als daß man diesem Uebel nicht früh steuern sollte."

„Geist in zwängende, willkührliche Formen eingepreßt, erschlafft, sinkt und stirbt; nur der Körpermensch kann sich in solcher Schnürbrust stattlicher ausnehmen. Daher ist es denn auch erfahrungsmäßig geworden, daß an allen durch zwängende Schulordnungen, durch strenge Aufseherei verkümmerte Lehranstalten nur die Körper geglänzt haben, die Geister aber in Dunkelheit versunken und vernichtet worden sind."

Der Lehrer, der Geist des Lehrers ist und bleibt die alleinige Hauptsache bei allem Unterrichten und Erziehen. Den Geist soll man nicht bannen, nicht fesseln. Der lebendige Geist bildet sich sein Organ, die ihm entsprechende Einrichtung. Letzter darf nicht dieselbe sein, wegen der Verschiedenheit geistiger Organisation. Sorgt man nur für wahrhaft tüchtige Lehrer und Erzieher, so muß man diese gewähren lassen. Darum wiederhole ich es hier nochmals: die Hauptsachen für die weitere Entwicklung des Schulwesens sind: Bildung der Lehrer und Sorge für anständiges Gehalt. Plenus venter non studet libenter. Aber eben so wenig studirt der leere gut. Den Stadtverordneten muß man nicht sagen: ihr könnt noch viel mehr Kinder in die Schule aufnehmen, sondern: eure Lehrer nagen am Hungertuche! Besoldet sie ordentlich, und es wird auch nirgends an tüchtigen Subjecten fehlen! Die Erziehung der ganzen Jugend ist eine so innerlich wichtige Sache, daß an den Er-

ziehungsanstalten zuallerletzt gespart werden muß, was wir schon von Sokrates lernen können, indem er der Meinung war, man müsse zuerst für die Jugend sorgen, damit sie auf's Beste gedeihe, wie ja auch ein Landmann immer zuerst die jungen Pflanzen warte und pflege. So denken alle hochsinnigen Eltern! Sie entziehen alles Entbehrliche ihrem Munde, um nur ihren Kindern eine tüchtige Erziehung geben zu können. So sollten alle Stadtverordneten, alle Magistrate, alle Väter jeder Stadt, jedes Dorfes gesinnt sein. Am ersten ist diese Rede von den Schulinspectoren zu erwarten. „Nicht Bequemlichkeitsliebe, nicht glänzende Aussichten auf bürgerliche Ehre und Vorzüge, nicht Hoffnung zur Erwerbung eines großen Vermögens und wie die eitlen Triebfedern alle heißen mögen, die oft den Menschen zur Wahl eines Standes bestimmen (auch nicht die Aussicht auf eine Cumulation von Aemtern, von welchen jedes seinen Mann ganz fordert, wenn etwas geleistet werden soll); sondern nur reines Interesse für das Schulwesen kann einen Mann vermögen, freiwillig das Amt eines Schullehrers zum Gegenstande einer vieljährigen Vorbereitung zu machen. Diese Geneigtheit geht aber bei den meisten durch das Amt wieder verloren. Das Gegentheil gehört zu dem Wunderbaren. Denn wo der Fuß mehr gilt als der Kopf, das Kleid mehr als das Herz, das Roß höher steht als der Mensch: da muß es traurig um den Schulmann aussehen. Wirklich würde ein Mondbewohner, käme er zu uns herab oder herauf, seinen Landsleuten die Nachricht überbringen, daß bei uns der geringfügigste Zweck der Schulzweck sein müßte, weil dem Schullehrer nicht einmal sein tägliches Brod gereicht würde. Da bei diesem Zustande des Elendes, in welchem viele Lehrer bis zum Verhungern schmachten, es unmöglich ist, die Neigung für das Amt zu behalten; und da Diogens Philosophie nicht mehr anwendbar ist: so müssen die Salarien bis zum Hinreichen

erhöht, hier verdoppelt, dort verdreifacht, ja! an vielen Orten versechsfacht werden". (Seidenstücker.) 1825 hatten wir

323	Stellen	unter	10			Rthtr.	jährlichen	Einkommens
857	=	zwischen	10	u.	20	Rthlr.	=	=
2287	=	=	20	=	40	=	=	=
2826	=	=	40	=	60	=	=	=
2957	=	=	60	=	80	=	=	=
2833	=	=	80	=	100	=	=	=
2418	=	=	100	=	130	=	=	=
1152	=	=	130	=	150	=	=	=
1086	=	=	150	=	180	=	=	=
424	=	=	180	=	200	=	=	= u. s. w.

Darum verdoppelt, nämlich die Besoldungen der armen Lehrer*), — verdreifacht, versechsfacht! Um der Gerechtigkeit, um der Billigkeit, um — der Sache willen. Für eine Stelle mit anständigem Gehalte hat es noch nie an einem tüchtigen Subjecte gefehlt, Tüchtige aber wissen sich und ihre Schule schon einzurichten. Es ihnen vorzuschreiben ist nicht nöthig, ja schädlich.

Auf eine weitere Widerlegung der Gegenbemerkungen Zerrenner's brauche ich nicht einzugehen. Theils wiederholt er nur, was seine früheren Schriften breit genug schon enthalten, theils bringt er Ansichten vor, die Peters und Rönnenkamp auch mittheilen, auf welche ich oben schon geantwortet habe. Dort findet er auch, was ich unter Mechanismuß verstehe, was er nicht zu wissen versichert.

Die Basis seiner Widerlegung meiner Meinungen, darin bestehend, daß ich Abtheilungen mit Uebungsstufen verwechselt, habe ich oben schon beseitigt: Nach seiner Versicherung zerfällt

*) F. W. Krummacher im Wupperthale sagte vor etwa 10 Jahren auf der Kanzel, daß jetzt der Teufel mit seinen Gesellen in der Schule rumore. „Ja wohl", bemerkte ein Schulrath, „die armen Teufel."

jede Schule mit wechselseitiger Einrichtung in 2, höchstens 3 Abtheilungen, und der Lehrer sei stets mit einer dieser Abtheilungen unterrichtend beschäftigt. Gesetzt nun, daß eine solche Schule ein oder mehrere Hundert Kinder, was nach Zerrenner zulässig ist, zählt: was soll aus dem Unterrichte einer solchen ganzen Abtheilung werden? Wird es geschehen, da die Glieder dieser Abtheilung auf sehr verschiedenen Standpunkten stehen: wird es fruchten, da der Unterricht mit den Uebungsstufen nicht übereinstimmen kann? Man mag hierbei an das Rechnen, Lesen oder Schreiben denken: ein zweckmäßiger, erfolgreicher, mit den Uebungsstufen übereinstimmender Unterricht ist unmöglich. —

Doch der Hauptsache nach genug. Die Acten liegen nun vor den Augen des Publikums. Dasselbe möge entscheiden! — Ich eile zum Schlusse.

Hr. Z. fällt am Ende seiner Schrift über meine Abhandlung über die w. Sch. ein General-Urtheil durch Adoptirung des Schlusses in der Schrift von Peters, den ich oben mitgetheilt habe. Dieses gibt mir das Recht, auch ein allgemeines Urtheil über seine Schrift auszusprechen. Sie ist die Arbeit eines Stehengebliebenen und Zurückgegangenen. — Ein Ausspruch, den ich nicht für ein Verdict, sondern für eine Meinung ausgebe.

Die Belege liegen zum Theil schon vor; mehr noch springen sie aus den kleinen Aufsätzen in die Augen, mit welchen Z seine Schrift schließt.

Z. gehört der Rochow-Basedow'schen Schule an, der Schule, welche auf die Ausbildung des Verstandes den höchsten Werth legte. Sie empfahl daher besonders die Verstandesübungen, sogenannte reine Cultur des Verstandes, legte darum auf Vergleichung und Unterscheidung wie auf Verstandes-Definitionen und Katechetik einen sehr hohen Werth. Die Leser wissen, daß Z. auf diesem Felde besonders thätig gewesen ist, so wie daß unter allen seinen Schriften, welche Materialien liefern,

sein Hülfsbuch für Lehrer und Erzieher bei den Denkübungen der Jugend" oben an steht. Von dieser Richtung ist er zurückgekommen, oder scheint er zurückgekommen zu sein. Denn leider nimmt er mit der einen Hand wieder, was er mit der andern gibt. Befehle und — Gegenbefehle! Und was für ein Styl!

S. 98.: „Es ist bekannt, daß sonst lange Zeit hindurch der Unterricht mehr blos mittheilend war, es wurden die Kenntnisse, die der Schüler erlangen sollte, ihm mehr gegeben. Unsere Pädagogen, und besonders unsere jüngeren practischen Schulleute sprechen von jener Zeit mit Geringschätzung und Bedauern, jetzt möchte man, wo möglich, nichts dem Kinde im Unterrichte geben und mittheilen; Entwickelung aus dem Kinde ist die Losung, und die katechetische Lehrform wird von zahllosen Lehrern für das eigentliche und einzige Instrument zur geistigen Entbindung gepriesen. Es fehlt nicht an Lehrern, die, wo möglich Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung, biblische Geschichte und Gott weiß was, nicht etwa blos katechetisch behandeln, sondern katechetisch lehren möchten; hat man doch durch die katechetische Lehrform unsere alten ehrwürdigen Universitäten, weil man sie mit Erziehungsanstalten verwechselte, und ihr eigentliches Wesen und ihre eigentliche herrliche Bestimmung ganz verkannte, reformiren, und sie durch Katechisationen einer Radicalcur unterwerfen wollen, deren sie indessen Gott Lob nicht bedürfen. Erwecken der Selbstthätigkeit, Selbstfindenlassen, Kraftbilden, dies sind die Losungsworte unserer neuen Methodiker; und wer sollte dies nicht herrlich finden, sich dessen nicht freuen? Wenn denn aber auch nur die Methode, das Verfahren beim Unterrichte, immer dieser Losung entspräche!

Zahllose Schulmänner halten die katechetische Lehrform für das alleinige Mittel zu jenem Zwecke und gebrauchen sie deßhalb fast ausschließlich, ja man schätzt nicht selten die ganze Tüchtigkeit des Lehrers nach seiner Gewandtheit im Gebrauch dieser Lehrform, und betrachtet diese in vielen Seminarien als

das Eine, was Noth sei. Ich verkenne den hohen Werth der katechetischen Lehrform keinesweges, und darf mich deßhalb nur auf meine „Grundsätze der Schul-Erziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft" berufen, wo ich §. 180 den hohen Werth, den dieselbe für Lehrer und Schüler hat, auseinandergesetzt habe; allein ich bin der Ueberzeugung, daß wir den Geist des Kindes bei dieser Lehrform, wenn wir sie, wie viele Lehrer es thun, immer und ausschließlich anwenden, zu sehr gängeln, zu sehr in seine freie natürliche Thätigkeit eingreifen.

Der Katechet macht sich einen Plan, er zeichnet sich bestimmt den Weg vor, den er das Kind bis zu einer bestimmten Wahrheit führen will, die ganze Reihefolge der Vorstellungen, Urtheile und Schlüsse zur Erreichung des Ziels wird festgestellt, diesen Weg müssen nun alle Kinder gehen, diese Gedankenreihe alle Kinder ohne Ausnahme durchmachen, und der Katechet setzt die Größe seiner Kunst darin, daß kein Kind aus dem Geleise kann, daß er so fragt, daß kaum ein anderer Gedanke, als der, den er will, in der Seele aufkommen kann, daß jedes Kind gerade die Antwort geben muß, die er will. Der Lehrer hat hier im Grunde dem Kinde schon Alles vorgedacht, das Kind muß, ohne das Ziel zu sehen, blind folgen, er leitet es Schritt für Schritt am Gängelbande seiner Fragen. Von dem großen Heere ungeschickter Katecheten, die mit ihrem Fragewerk nur Unfug treiben, und denen man gleich anhört, daß sie selbst nicht wissen, was sie thun, gar nicht ahnen, welche Geistesthätigkeiten sie durch ihre Fragen veranlassen, schweige ich ganz, ihr Thun und Treiben ist Mißhandlung des kindlichen Geistes; aber auch bei dem Meister im Katechisiren geht das Kind am Gängelbande, und bekannt ist es, daß wer immer am Gängelbande geleitet wird, schwer gehen lernt und leichter stolpert und fällt, als wer durch eigene freie Versuche gehen lernte.

Die Erfahrung bestätigt dies in vielen Beispielen. In Schulen, in denen ewig katechisirt wird, findet man häufig

nicht nur weniger Kenntnisse, sondern besonders weniger Gewandtheit und Kraft im Selbstdenken, als in solchen Schulen, in denen man den gerügten Mißbrauch der an sich sehr hoch zu schätzenden katechetischen Lehrform nicht findet.

Ich wiederhole es noch einmal: was ich hier über die katechetische Lehrform sage, soll sie nicht herabwürdigen, nein, ich rede nur von ihrem Mißbrauche, von einem Mißgriff, der auch mit anderen Lehrformen, wenn auch selten, gemacht wird, von einem Mißgriffe, der jetzt in unserer ganzen Unterrichtskunst vorherrschend und Mode ist, und der nicht ohne die nachtheiligsten Folgen für die wahre Bildung der Jugend bleiben kann.

Und worin besteht dieser Mißgriff? Antwort: Wir überlassen bei dem Unterrichte der eigenen freien Geistesthätigkeit, der freien geistigen Verarbeitung unserer Schüler viel zu wenig, wir greifen durch unser Reden und Fragen als Lehrer viel zu viel in die natürlichen Funktionen und freien Thätigkeiten des jugendlichen Geistes ein.

Der menschliche Geist wirkt von Natur, er verdauet, um mich bildlich auszudrücken, die ihm dargebotenen Stoffe, (Anschauungen, Vorstellungen ꝛc.) so gut wie der Magen die Speisen. Wir erkennen es für thöricht und schädlich, wenn Jemand ewig durch Mittel auf die Verdauung des Magens einwirken, und ihn durch seine Einwirkung erst bestimmen wollte, wie er die ihm zugeführten Stoffe verarbeiten und was er aus denselben bilden solle. Wohl ist es mit dem Geiste anders, als mit dem Magen; dieser ist mit den übrigen Werkzeugen und Kräften, welche aus den aufgenommenen Stoffen bereiten, was die physische Ernährung und Entwickelung fordert, bei der Verdauung und Verarbeitung mehr an einen physischen Mechanismus gebunden, während bei der Thätigkeit des Geistes in Verarbeitung seiner Stoffe mehr Freiheit herrscht; allein auch im Geiste liegen zu dieser Verarbeitung natürliche Kräfte, auch diese sind nicht todt, auch sie sind in ihrer Thätigkeit an eine gewisse Ordnung gebunden, der Geist des Kindes ist keine todte

Maschine, die, wenn sie nicht gedreht wird, still steht, und bei jeder Bewegung nothwendig von einem Werkmeister geleitet werden müßte. Es bedarf diese Wahrheit kaum eines Beweises. Oder woher sonst die große Geistesgewandtheit und Kraft so oft bei Menschen, die so viel als gar keinen Unterricht genossen? Wie war es möglich, was doch wirklich ist, daß gerade die Periode, wo der Unterricht mehr ein bloßes Mittheilen war, reich, vorzüglich reich an großen Geistern, an ausgezeichneten Gelehrten war?"

Faßt man diese Rede im Zusammenhange, so entdeckt man ein wahres Schaukelsystem, Anpreisung und Verwerfung der Katechetik zugleich, ein einer Seits, was von einem anderen Seits aufgehoben wird, ein juste milieu im schlechtesten Sinne des Wortes, und zugleich eine gänzliche Verkennung des Wesens der wahren Katechetik als Sokratik und Heuristik. Zurückgegangen!

Die katechetische Lehrform wird „nicht nur von zahllosen Lehrern für das eigentliche und einzige Instrument geistiger Entbindung" gehalten, sondern sie ist in der That das einzige. Wodurch anders, als durch frageweise Anregung, durch entwickelnden Dialog, durch heuristische Belebung wird der Schüler zur Auffindung von Gedanken, zur Entwicklung des Unbestimmten, das in ihm liegt, angeregt? Hr. Z. möge uns andre „Mittel geistiger Entbindung" nennen. Daß man „durch Katechisationen die alten ehrwürdigen*) Universitäten hat einer Radi-

*) Die chinesische Manier ist noch ehrwürdiger. „Daß diese gothischen Anstalten nun wirklich Uebel sind, ist zum Theil schon längst eingestanden worden — vorzüglich von den Eltern, welche entweder ihre Söhne in dieser Halbbarbarei durch Duelle und andre Ausbrüche der Leidenschaft eingebüßt, oder doch als verkrüppelte Wesen an Körper und Geist zurück erhalten haben — und wird von Tag zu Tag noch mehr eingestanden, selbst von solchen, die bisher noch Schutzredner dieser Musensitze waren."

Seidenstücker.

kalkur unterwerfen wollen", ist eine Uebertreibung, oder eine Unwahrheit. Daß aber die jetzige Lehrform auf den Universitäten die beste sei, der Beweis soll bis zum heutigen Tage noch geführt werden. Freilich wenn man meint, die Katechetik be-

---

„Haben wir Gelegenheit, etwas tiefer in die innere Verfassung der Gelehrten-Republik hineinzublicken, so verbirgt sich uns das seltsame Schauspiel großer, aber in ägyptischer Finsterniß eingehüllter Gelehrsamkeit keinen Augenblick. Wir finden Männer, deren Köpfe von historisch eingesammelten Kenntnissen, sei es in Sprachen oder Wissenschaften, strotzen, die aber dabei unfähig sind, über die gemeinsten Dinge ein richtiges Urtheil zu fällen." — „Auf das Nachdenken dessen, was große Männer vorgedacht haben, pflegt man bekanntlich ein sehr großes Gewicht zu legen, oft die Bildung der Jugend als ganz davon abhängig zu betrachten. Nachgedachte Gedanken aber bleiben immer nachgedachte Gedanken, und wer großen Männern viel nachdenkt, mag sich wohl am Ende in ihre Denkweise so einstudiren, daß man in ihm die großen Männer selbst zu vernehmen wähnt; allein ewig wird die Kopie dem Original weichen müssen; besser sind auf jeden Fall die selbstgedachten Gedanken, besser auf jeden Fall die Bildung von innen heraus, als die von außen hinein."

„Die Gegenstände des Wissens müssen vom Schüler selbst genommen, aber nicht angenommen, vom Lehrer angegeben, aber nicht gegeben werden. Das Letztre schafft nichts als mit Büchern bepackte Menschen, die in der Regel um so dummer und eingebildeter sind, je schwerer sie tragen. Der von fremdem Lichte sieht, borgt, und Borgen macht wenigstens Sorgen, zu geschweigen, daß man nicht einmal immer borgen kann. Die Erregung und Verstärkung der Selbstthätigkeit ist der Leitstern, den man nie aus den Augen verlieren muß."

Derselbe.

„Nicht bloßes Studium, nicht bloße Anhäufung von Kenntnissen ist es, wodurch Ihr Euch auszeichnen dürft. Geistige Disciplin, Uebung der Seelenkräfte, Schärfung Eures Auffassungsvermögens, Stärkung Eures Gedächtnisses, Bildung eines gesunden, raschen und treffenden Urtheils, das ist für Euch noch wichtiger als die Schätze der Gelehrsamkeit."

Sir Robert Peel in s. Rede an die Studenten in Glasgow, 1837.

stände in dem Diktiren eines Heftes, in dem Auswendiglernen und Abfragen desselben, in dem Auswendiglernen und Abfragen von Definitionen, wobei derjenige am meisten belobt wird, der sich am strengsten an das Buch hält, freilich solche Katechetik ist — keine Katechetik. Die wahre ist auch etwas sehr unbequem.

Die Katechetik soll den Geist des Kindes zu sehr „gängeln." Sie ist ja die Methode der Befreiung des gefesselten Geistes; sie will ja das Kind zur Thätigkeit erregen und es darin befestigen. Die ganze Schilderung: „Der Katechet macht sich einen Plan — — das Kind muß blind folgen — auch bei dem Meister geht das Kind am Gängelbande" — u. s. w., vernichtet das Verdienstliche eines der besten Werke Z.'s ganz. Wir müssen den früheren gegen den späteren in Schutz nehmen.

Er entwirft jetzt von der Katechetik eine wahre Karrikatur. Dieß errinnert an die Art des Dialogs, welche Lessing den Scheindialog nennt. Er besteht darin, daß der Eine zwar fragt, der Andere auch antwortet, jener aber auf diese Antworten nicht eingeht, sondern den vorher gedachten und festgeknüpften Faden verfolgt. Lessing nennt ihn auch den Kanzeldialog, den einst der Hauptpastor Göze mit ihm führte. „Ich", spricht Lessing, „unterbreche den Herrn Pastor, aber der Herr Pastor hält sich nicht für unterbrochen. Er redet fort, ohne sich zu bekümmern, ob unsre Worte zusammenklappen,

---

„Hört man bei der Vertheidigung einer alten Einrichtung Urtheile wie diese: Der unwiderleglichste Beweis der Gültigkeit und Angemessenheit angefochtener Grundsätze und Einrichtungen läge in der Dauer ihrer Herrschaft und in den trefflichen Folgen, die in den vergangenen Jahrhunderten daraus hervorgegangenen: so kann man mit Sicherheit annehmen, daß der Irrthum in sein zweites Stadium eingetreten und nicht lange mehr zu leben habe; er wird aus einer Verschanzung in die andere getrieben, bis nirgends seines Bleibens mehr ist."

Al. Manzoni.

oder nicht. Er ist aufgezogen und muß ablaufen. Also: ein Dialog und kein Dialog," d. h. ein Dialog, der aus lauter Monologen besteht. Nur dieser Schein- oder Kanzeldialog verdient eine Züchtigung, nimmermehr aber die hohe Kunst der Entwicklung, die jeder Pädagoge als Denkfreund zu empfehlen hat.

„Wir greifen durch unser Reden und Fragen als Lehrer viel zu viel in die natürlichen Functionen und freien Thätigkeiten des jugendlichen Geistes ein."

Das sind wirkliche Redensarten! Bezeichne der Verfasser uns die natürlichen Functionen und freien Thätigkeiten des jugendlichen Geistes, die wir und daß wir sie durch den entwickelnden Unterricht stören! Dann soll er Recht haben.

„Der Geist des Kindes ist keine todte Maschine, der bei jeder Bewegung nothwendig von einem Werkmeister geleitet werden müßte." Gewiß, aber der Erregung bedarf der Geist des Kindes, so lange, bis die Selbstthätigkeit erzielt ist; darum entwickelnden Unterricht! Oder welchen andern? Der Verf. sagt es nicht. Er polemisirt nur gegen die Katechetik nach dem schlechten Begriff, den er davon hat.

Von dem Mangel der Katechetik in den alten Schulen die Entstehung der ausgezeichneten Geister der Vorzeit herleiten — ist doch, wenn man sich auf's Gelindeste ausdrücken will, sehr schwach. Als wenn die Schule allein die Geister weckte! Darum eben bestritt ich die Ansicht, daß die Schule Alles in Allem sei, und behauptete, daß sie das Leben nicht ersetze. Dieses sei aber, meint Z., eine so corrupte Meinung, daß sie keine Widerlegung verdiene. Und hier S. **101** treibt er, der ein Verehrer der Consequenz sein will, dieselbe Ansicht zum Extrem!

Wenn es nun wirklich wahr sein sollte, daß die Lehrer der neuern Zeit „der freien geistigen Bearbeitung des Schülers zu wenig überlassen", so verdient in dieser Beziehung eine Schule ohne w. Sch. den Vorzug; denn sie überläßt dem Schüler

gewiß genug, wogegen in den wechs. Schulen dem Schüler ein Sammeln des Geistes, ein stilles Verarbeiten unmöglich gemacht ist. Das ist eine Sache von sehr großer Bedeutung.

Ein Schüler, von dem sich erwarten läßt, daß er zu Hause bei den Eltern in ruhiger Sammlung seine Aufgaben bearbeitet, kann in der Schule in fortwährender Erregung und Thätigkeit mit Andern gehalten werden; für ein Kind aber, das nur in der Schule arbeitet, wie es von den meisten in gemischten Schulen der Fall sein wird, ist es heilsam, wenn ihm die Schule die ruhige Sammlung zur Ausarbeitung einer Aufgabe gibt. Schon das ewige dumpfe Geräusch in einer Schule mit w. E. macht Solches unmöglich. Mich wenigstens würde man als Schüler wie als Lehrer durch eine solche Einrichtung zur Verzweiflung bringen.

Unbegreiflich ist es, daß Z. in einem eigenen Abschnitt von der Nothwendigkeit der Pausen in dem Unterricht spricht, worunter er nicht Zwischenminuten, sondern ganze Arbeitsstunden, ja ganze Tage, „Ausschlaftage"! versteht, und dennoch die w. Sch. empfiehlt, welche ein stilles Arbeiten für sich unmöglich macht.

S. 160 der pädagogischen Reise hatte ich auf die Frage: Was bildet ꝛc. den unreifen Menschen? die Antwort gegeben: der gebildete ꝛc. Erzieher, nicht aber ein anderer unreifer Mensch, folglich nicht ein Kind. Höre man, wie Z. diese an und für sich in ihrem Zusammenhange wie in ihrem Umfange durchaus klare und bestimmte Antwort S. 111 commentirt, und urtheile, ob man etwas Trivialeres, meine Meinung Entstellenderes lesen könne.

„Sollte nichts Anderes als der Schullehrer den Menschen erziehen? Nicht der große, ewige Erzieher droben? Wirkt er nicht durch die Eltern, durch die ganze Umgebung, durch Klima, Lage, Nahrung, Staatsverfassung u. s. w. auf die Entwicklung und Bildung des Menschen ein? Hat seine Schicksalsleitung nicht wichtigeren Einfluß auf den

Menschen, als alle Schullehrer auf Erden? Und ist denn der Mensch mit 14 Jahren reif? So lange nur steht bei weitem die Mehrzahl der Menschen unter dem Einflusse der Lehrer! Thut die Kirche Jesu, unseres Herrn, nichts? Oder ist sie nicht vielmehr die eigentliche Erzieherin, und der Lehrer nur ihr Vorarbeiter? Hr. D. spricht in seiner ganzen Schrift so, als ob die Schullehrer die ganze Menschheit zu dem machten, was sie ist, *) und als ob in der Weckung und Uebung der Kräfte, und im Beibringen von Kenntnissen und Geschicklichkeiten, höchstens noch in einigen guten Gewöhnungen das Ganze der Erziehung bestehe."

„Es kann Niemand die Schule und den Schullehrerstand höher achten, als ich. Die Schule hat eine hohe, wichtige Aufgabe, und der Lehrer, der sie richtig und vollständig lös't, ist ein sehr verdienstvoller Mann; aber leider wird oft der höchste Punkt in der ganzen Erziehungsaufgabe übersehen, er wird wenigstens nicht immer in seiner ganzen Wichtigkeit anerkannt und bei der praktischen Erziehung beachtet."

„Die Schule soll die Geisteskräfte des Menschen wecken, üben, vervollkommnen; — gut; aber der Mensch kann bei geweckter, geübter, vervollkommneter, gebildeter Kraft immer noch ein ganz unnützes, ja ein sehr gefährliches Glied der menschlichen Gesellschaft, ein sehr schlechter Mensch sein, er ist oft um so gefährlicher, je gebildeter seine Geisteskraft ist; es fehlt unter den gräulichsten Verbrechern, welche die Erde sah, nicht an Beispielen."

„Die Schule lehrt die für dies Leben nöthigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten, lesen, schreiben, schriftlich verkehren, rechnen, singen, zeichnen, Geographie, Geschichte, Na-

*) Wie kann Obiges nur behauptet werden, da ich die Meinung geäußert, daß die Schule das Leben nicht ersetzen könne, und da der Verf. mir vorwirft, daß ich den Einfluß der Schule zu tief gestellt? Directer Widerspruch!

turbeschreibung und Naturlehre. Diese Sachen sind alle von hohem Werthe, das Alles ist gut; aber durch das Alles ist noch kein Mensch groß oder gut geworden, bei alle den Kenntnissen kann sein ganzes Leben noch für ihn und Andere Verderben bringend sein. Gewiß haben die größten Männer, besonders des Alterthums, von der Weisheit, die wir jetzt den Kindern selbst in Volksschulen auskramen hören, wenig oder nichts gewußt, und zahllose unter den besten Menschen, die gelebt haben, hatten solche Weisheit nie gehört. Daraus folgt nicht, daß jene Kenntnisse ohne Werth seien, aber das folgt, daß sie den Menschen noch nicht gut und groß machen, sie sind Stoffe, an denen der Geist sich übt, und Mittel zu Zwecken des Lebens."

„Die Schule lehrt biblische Geschichte, Bibelkunde und Religionsunterricht; — sehr, sehr wichtig sind diese Kenntnisse; aber so lange sie blos Kenntnisse bleiben, was leider in den mehrsten Schulen der Fall ist, so lange machen auch sie den Menschen noch zu nichts, es gibt zahllose Taugenichtse, welche die besten Religionskenntnisse haben."

Zurückgegangen! Zurückgegangen und — stehengeblieben!

Nicht zu reden von dem Mangel irgend einer tieferen Auffassung der Erziehung und des Unterrichts, der Natur und des Lebens, auch in der vorliegenden Schrift; auch nicht zu reden von solchen unbegreiflichen Verwirrungen, deren eine Seite 113 zu finden ist, wo gesagt wird, daß die Vernunft zwar das Vermögen der Ideen, diese aber zu mannigfaltig seien, als daß die Vernunft der Steuermann im Leben sein könne; Solches könne nur die Idee, die Idee sein, welche des Menschen ganzes Fühlen, Denken und Wollen durchdringe 2c.; sondern nur zu reden von dem Fortschritt der neuesten Pädagogik, von der die Zerrenner'schen Schriften aber nichts wissen. Dieses ist objectiv die ganze Bedeutung der Anschaulichkeit, subjectiv die Wichtigkeit, ja

Unentbehrlichkeit der Unmittelbarkeit des Einflusses eines gereiften Menschen auf den Unerzogenen.

Die ganze philanthropinische Schule stand mit der damaligen Wissenschaft auf dem Standpunkte des Begriffes. Durch Moral leitete man zur Tugend an, durch Moralisiren besserte man die Jugend, durch Vergleichen und Unterscheiden führte man zum Denken, Bilden von Definitionen war der Gipfel der Lehrweisheit — man ging von Begriffen aus und endigte mit Begriffen.

Dieser starren, abstracten Weisheit machte Pestalozzi in einer Beziehung, nämlich in der unterrichtlichen, wenn auch nur in einigen Fächern, aber doch grundsatzmäßig ein Ende, indem er den fruchtbaren, tiefen Gedanken aussprach: aller Unterricht muß auf die Anschauung basirt werden — ausgehen von unmittelbarem, concretem Erkennen — das anschaulich Erkannte ist überall das Erste und Wichtigste — aus ihm ist jeder Begriff, Alles, was Gesetz heißt, folglich auch alles Regelwerk, so weit es überhaupt einen Werth hat, zu entwickeln. Mit diesem einen Gedanken stürzte er die Herrschaft des Begriffs theoretisch, d. h. in den Vorstellungen derer, welche ihn faßten. Von da bis zur Anwendung und Ausführung war ein weiter Weg. Das Erkennen ist vom Thun oft durch eine weite Kluft getrennt, und von Richtungen, die das Leben des Geistes beherrschen und in Institute eingeführt sind, gilt das Sprichwort: Rom ist nicht in Einem Tage gebaut worden. Auch machte Pestalozzi in der That nur die ersten, unvollkommnen Versuche zur Realisirung seines großen Gedankens. Sie kamen zunächst dem Unterricht in dem Rechnen und in der Raumlehre zu gut. Seitdem sind andre wichtige Schritte geschehen. Das Princip der Anschaulichkeit hat inzwischen auch die Geographie, die Naturwissenschaften, die Religion erobert, und von Jahr zu Jahr gehen wir darin weiter. Diese Andeutungen müssen hier in Betreff des Unterrichts genügen, um

den Inhalt meiner Behauptung zu bestimmen, daß Zerrenner nicht mitgegangen ist. Man vergleiche sein Methodenbuch in der neuesten Auflage mit den Anforderungen des jeden Zweig des Unterrichts beherrschenden Princips der Anschaulichkeit und urtheile!

Weniger allgemein noch wird die Nothwendigkeit der Befolgung dieses Grundsatzes in der eigentlichen Erziehung erkannt. Hier glaubt man bis zum heutigen Tage noch Vieles durch Gesetze, Regeln und Vorschriften ausrichten zu können. Noch immer verkennt man die Unentbehrlichkeit des unmittelbaren Einflusses des Lebens und Seins des einzelnen Menschen auf den zu erziehenden Menschen. Vollends von der Unentbehrlichkeit des lebendigen Volkslebens, wo von Erziehung zum Leben, zu einer energischen Nationalität die Rede sein soll, hat man unter uns noch selten eine Vorstellung. Und doch sind dieses unwiderlegbare Wahrheiten: nur der Mensch erzieht den Menschen (versteht sich, so weit von Absicht die Rede sein kann), und zwar nicht durch Worte und Begriffe, die aus dem Kopfe entspringen, sondern durch sein Leben, seinen Charakter, sein Streben, Wollen, Sein — öffentliche Erziehung ist nur möglich durch öffentliches Leben, durch thätige Gemeinschaft der Glieder einer Nation in kleineren und größeren Kreisen. Wer dieses nicht begreift, will durch Gesetze, Vorschriften, Einrichtungen ersetzen und erreichen, was doch nur durch lebendige Menschen und deren Thätigkeit erreicht werden kann. Alle äußeren Einrichtungen haben darum nur einen Werth zweiten Ranges, und selbst wenn Zerrenner in Betreff der w. Schuleinrichtung durchaus Recht hätte, so ist und bleibt es eine Nebensache, eine Nebensache in Betreff der ewigen Hauptsache: Geist, Leben und Sein. Je mehr daher die Menschen von lebendiger Wirksamkeit unter einander abkommen; je mehr sie statt der mündlichen Verhandlungen auf schriftliche beschränkt werden; je weniger der gebildete, gereifte Mensch Gelegenheit

hat, unmittelbar auf Andere zu wirken; auf Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten angewandt: je mehr durch Einrichtungen, statt unmittelbar durch Menschen und zwar durch reife Menschen erreicht werden soll — desto schlechter wird es mit dem Leben, mit der Bildung, mit dem Unterricht und mit der Erziehung bestellt sein. Denn in dem Unterricht, wie in der Erziehung ist das Individuum Alles, nicht der Begriff, nicht die Lehre.

Mit dieser Betrachtung schließe ich meine Bemerkungen. Das Princip der Unmittelbarkeit oder der Anschaulichkeit bezeichnet den Grund, auf dem sie ruhen. Er leitete mich sowohl bei der Forderung einer Reform der Universitäten, als bei dem Widerstand gegen die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung. Beides war eine Folge des Strebens nach demselben Ziele: dem Lehrer und Erzieher einen möglichst freien, unverkümmerten Einfluß auf den zu bildenden, zu erziehenden Menschen zu verschaffen. Die gegenwärtige Stellung und die Art des Vortrages des akademischen Lehrers hemmet die Macht seines Einflusses auf den Studenten, von vielen nothwendigen, pädagogischen und socialen Seiten ganz, von der wissenschaftlichen zum Theil. Darum Reform, nicht Restauration! Denn in der Vergangenheit liegt nicht das Ziel, sondern in der Zukunft, in der Gegenwart anzustreben. „Alte Ehrwürdigkeit" darf uns nicht zurückhalten; das Heil liegt nur in der Entwicklung, im Fortschritt. — Der Schullehrer dagegen ist im Besitz der ungehemmten, freien Wirksamkeit auf den Schüler. Methoden und Einrichtungen sind ihm nicht vorgeschrieben. Man fragt nur, wie es recht ist, nach den Leistungen. Alles Uebrige ist ihm anheim gestellt. Aber damit man ihn nicht durch stationäre Einrichtungen fessele; damit sein Einfluß auf seine Schüler und Zöglinge nicht beengt oder verkümmert werde: darum bestreite ich die vorgebliche Heilsamkeit auch der wechselseitigen Schuleinrichtung. Um der freien, aber möglichst einfluß-

reichen Wirksamkeit der Lehrer auf die Schüler willen habe ich mich gegen das monotone, stationäre, uniforme Wesen auf den Universitäten erklärt, wie gegen die Einführung stehender Formen in dem Schulunterricht. Dort ist Todtes lebendig und flüssig zu machen, hier Beschränkendes und Fesselndes abzuwehren.

Ich schließe mit einer allgemeinen Bemerkung.

Das Streben der Zeit concentrirt sich in einer Beziehung in dem Kampfe für die Rechte des Individuums. Aus Begriffsmenschen wollen die Zeitgenossen wirkliche, concrete Menschen werden, aus den abstracten Höhen wollen sie in die lebendige, grüne Anschauung hinein. Wie in der Wissenschaft, so in den socialen Verhältnissen und in der Pädagogik, nämlich alle, die ihre Zeit begriffen haben, oder auch nur dem in ihr waltenden Agens unverstanden als Werkzeuge dienen. Von der Begriffswelt Kant's hat man sich zu der Anschaulichkeit Göthe's hingewandt; man will nicht wie jener eine Brücke suchen vom Gedanken zur Anschauung, sondern in naturgemäßem Fortschritt von der Anschauung zum Gedanken übergehen, so daß es Jedem nach seiner Individualität überlassen bleibt, auf diesem Wege stille zu stehen, wo es ihm beliebt, ohne dadurch das wirkliche Leben zu verlieren, worauf, wenn man den Anfangspunkt in den Begriff setzt, vorerst in jedem Falle verzichtet werden muß. Viele bleiben ewig in der Abstraction stecken, kommen nie zum Leben zurück. Von der Politik nicht zu reden; nirgends will die nackte Reflexion mehr genügen. Nicht einmal auf den Brettern, die die Welt bedeuten oder abspiegeln. Auch da verlangt man statt der Räsonnements und Reflexionen wirkliche Zustände, Ereignisse, Begebenheiten, Thatsachen, welche unmittelbar Anschauungen gewähren, wofür sich das Publikum, oben wie unten, mehr interessirt, als für fingirte Hirngespinste, phantastische Karrikaturen und verrenkende Zerrbilder.

Ueberall geht das Streben der Zeit auf das Unmittelbare, Anschauliche, Thatsächliche. Ohne das Wort „Anschauung" kann kein Aufsatz mehr geschrieben werden. Die sich selbst verstehende Pädagogik befolgt ganz dieses Streben. Dieses erhellet aus großen wie aus kleinen Erscheinungen. Allenthalben findet man in denen, welche überhaupt eine Bewegung haben — die Petrificirung und Mumificirung kommt nirgends häufiger vor, als in den Gängen der Pädagogik — ein Streben, aus dem begriffsmäßigen aber ursprünglich verstandlosen Regelwerk herauszukommen und zu den Thatsachen überzugehen. Dieses gilt nicht nur für den Elementarunterricht in der Mathematik, sondern für alle Zweige des Unterrichts. Ich will nur an die Thatsachen erinnern, daß wir in dem Sprachunterricht statt wie früher von dem Buchstaben, dem Worte, der Formenlehre nunmehr von dem Satze ausgehen und daß sich Hamilton und Jacotot immer mehr Anhänger gewinnen; daß aller geographische Unterricht die Heimathskunde zur Basis hat; daß sich schon Stimmen für ähnlichen Gang in dem Geschichtsunterricht (Kapp) vernehmen lassen; daß aller ursprünglich begriffsmäßige Unterricht in der Naturkunde keines Einsichtigen Billigung mehr hat; daß wir selbst den Religionsunterricht auf das unmittelbar vom Schüler Erlebte oder augenblicklich Angeregte auferbauen; daß wir in dem über dem Unterricht stehenden Gebiete der Erziehung nur allein lebendige Früchte von dem in den Erziehern erweckten Leben erwarten. Diesem Streben der Zeit pädagogisch dadurch Genüge geleistet zu haben glauben, wenn man einige Bilderbogen für den sogenannten, isolirten Anschauungsunterricht in die Kinderschule hängt und dergleichen für diesen Zweck edirt, ist nicht besser, als wenn man ein Blatt für den ganzen Baum nimmt und ein solches in die Erde pflanzt, damit ein Baum daraus werde. Durch jenes in allen Erscheinungen, in welchen ein Fortschritt liegt, wahrzunehmende Streben gewinnen wir nicht nur in der

Pädagogik, sondern auch in allen andern Gebieten des Lebens und Strebens ganz neue Standpunkte, die zu erringen und erringen zu helfen eine ganz andre Bedeutung hat, als einen Nothbehelf für ungenügende Unterrichtszustände vorzuschlagen, oder gar das Aeußerliche für das Innere zu halten und dafür auszugeben. Auf dieses Innere näher einzugehen, und sich dem Streben nach demselben zuzugesellen, wäre auch für Hr. Zerrenner würdiger gewesen, als mich darum individuell zu frondiren, weil ich in Betreff einer Schuleinrichtung mit ihm nicht derselben Meinung bin. Dazu gehe er noch über, und mit Freuden wollen wir seine Schritte verfolgen. Dann wird er auch von der Verkennung der wahren Katechetik, dieses alleinigen Entbindungsmittels des jugendlichen Geistes und des Verbindungsmittels zwischen dem unmittelbaren und mittelbaren Erkennen wieder zurück kommen, eine Restauration, die (mirabile dictu) zugleich ein Fortschritt wäre.

Ueber die Unterrichtsmethode im Allgemeinen.

Ueber die Methoden beim Unterricht herrschen bis zum heutigen Tage sehr verschiedene, oft ganz entgegengesetzte Ansichten. Eine auffallende, überraschende Thatsache. Hat sie ihren Grund in der Verschiedenheit der Ansichten über die Menschennatur, über das Wesen der Unterrichtsgegenstände, über den Zweck des Unterrichts und der Bildung, oder ist sie eine Folge der besondern Richtung der Zeit, in der wir leben, die darin besteht, daß sie alles Frühere, Bestehende von Neuem in Frage stellt und abermals der Untersuchung unterwirft? Wir werden eine Mehrheit zusammenwirkender Ursachen annehmen dürfen, annehmen müssen, um den Grund der angegebenen Erscheinung, die Jedermann als eine Thatsache erkennt, zu begreifen. Diese Thatsache ist uns in dem Streit, der sich unter uns über die Gymnasien und Universitäten erhoben hat, sehr lebhaft und fühlbar entgegengetreten. Ich selbst bin in diesen Streit verflochten worden. Ich glaube, daß sich das Wesentliche desselben zum Theil auf die Differenz der Ansichten über die Unterrichtsmethoden zurückführen läßt, daß sie in gewisser Beziehung den eigentlichen Kern und Mittelpunkt desselben bilden. Aber wenn auch nicht, wenn sie nur nebst Anderem in dem erhobenen Streit vorkommt, so verdient die Methode einer näheren Untersuchung. Wol-

len Sie, Hochzuehrende! *) mir den Versuch erlauben, zur Schlichtung desselben, in so weit er die Methode betrifft, Ihnen einige Ansichten vorzutragen? Bei einem Feste, wie das heutige, spricht man gern aus der Gegenwart heraus über das, was uns bewegt und erregt. Ich will Ihre Aufmerksamkeit möglichst kurze Zeit in Anspruch nehmen. —

Will man über die beim Unterricht zu wählende Methode absprechen, so muß man den Unterrichtszweck ganz im Allgemeinen, den gesammten Lehrstand als ein Ganzes und den durch den Unterricht zu bildenden Menschen nach der Natur seiner Entwickelung betrachten. Der Lehrstand bildet eine Einheit. So verschieden in äußerer und innerer Stellung auch die Dorf- und Universitätslehrer sein mögen, sie gehören zu dem einen Stande der Lehrer.

Fassen wir ihn zuerst an seinen äußersten Enden auf! Diese Enden bildet der Lehrer, welcher sich mit dem eben zur Schule kommenden Kinde beschäftigt, und der Akademiker, das Mitglied einer Akademie der Wissenschaften. Dieses sind die Endpole der langen Linie, auf welche sämmtliche eigentliche Lehrer gestellt sind. Wir werden daher die Thätigkeiten derselben in ihrer Verschiedenheit, ihren Extremen, auffassen, wenn wir die Bestimmung des Kinderlehrers und des Akademikers betrachten und gegen einander halten.

Der Elementarlehrer hat es mit einer schwach entwickelten, wenig oder gar nicht geübten Menschenkraft, mit einem erst zu entwickelnden Wesen zu thun, in welchem die Anlagen entweder noch schlummern oder wenigstens noch nicht zu ausgebildeten Kräften, wie sie sich in dem gereiften Menschen vorfinden, gelangt sind. Diese dem Menschen in unentwickelten Keimen in Angelegtheiten verliehenen realen Möglichkeiten zu wirklichen Vermögen zu bilden, ist des Elementar-

*) Obiger Aufsatz war ursprünglich zur Mittheilung in der berlinischen pädagogischen Gesellschaft bestimmt.

lehrers Aufgabe. Dazu gehören Materialen, Stoffe. Wie die leibliche Verdauungskraft sich nur ausbildet an Nahrungsstoffen, so gehört ein Material zur Entwicklung der geistigen Anlagen. Dieses Material ist das unentbehrliche Mittel zur Erweckung und Uebung der Kraft. Aus nichts wird nichts. Aber der Stoff ist zunächst nicht Zweck, sondern Mittel. Der Grad der Tauglichkeit desselben wird gemessen an seiner Fähigkeit zur Entwicklung der Anlagen, und er wird danach ausgewählt und bestimmt. Kurz, in dem ersten Unterricht kommt es auf die Entwicklung und Kräftigung der Anlagen an, der Hauptzweck ist der formale. Denn alles spätere Lernen setzt geübte Kräfte voraus, und dieses gelingt in dem Maaße, als die Kräfte geübt und gestärkt worden.

Des Akademikers Aufgabe ist eine ganz andere. Sein Ziel sind die Wissenschaften. Er will und soll das Wissen vermehren und bereichern. An der Gränze des menschlichen Erkennens stehend, da wo die uralte Nacht beginnt und das Sichtbare von dem Unsichtbaren sich scheidet, bekämpft er diese Nacht, zieht Unbekanntes und Verborgenes an das Tageslicht, erobert dem erkennenden Geiste des Menschen neue Provinzen und erweitert den Horizont der Menschheit. Selbst wenn er die dunkeln Gebiete der neuern Natur zum Gegenstande seiner Forschungen macht, ist er unbekümmert darum, wie weit die Fassungskraft der übrigen Menschen entwickelt ist, ob diese seine neuen Wahrheiten leicht oder schwer, oder vielleicht noch gar nicht fassen; er hat es mit dem Objectiven zu thun. Seine Thätigkeit kann in zwiefacher Richtung fortschreiten. Entweder und zumeist erforscht er Einzelheiten, die bis dahin verborgen geblieben, und er legt sie seinen Collegen, den Meistern vom Stuhl der Wissenschaften, in einzelnen Abhandlungen vor, die von da aus in Sammlungen für das große gelehrte Publikum erscheinen; oder er verknüpft gesammelte Einzelheiten zu neuen Theorien und Systemen. Nur der gereifte Denker hat sich der Ausbeute

seiner Anstrengung zu erfreuen, denn zur lebendigen Erfassung des Neuen, bestehe es nur in neuem Stoffe oder in neuer Form, gehört einmal die Kenntniß alles bisher bekannt Gewesenen der bestimmten Art, von der eben die Rede ist und an welches sich das Neue anschließt, und eine formal gesteigerte, potenzirte Kraft der Erkenntniß. Diese formalen Vermögen müssen von den Lernenden hinzugebracht werden; der Akademiker setzt sie voraus, er bekümmert sich nicht um ihre Hervorrufung und Bildung.

Während daher der Hauptgesichtspunkt des Elementarlehrers der formale oder subjective ist, ist der Zweck des Akademikers der materiale oder objective. Der letzte liefert dem ersten den Stoff, der erste dem zweiten die Form. Wenn sich beide durchdringen, so entsteht ein reifer Mensch, ein vollendeter Menschengeist: entwickelte Erkenntnißkraft, von der Wahrheit erfüllt.

Zwischen diese Endpunkte fällt die Thätigkeit aller übrigen Lehrer. Alle, den Elementarlehrer mit eingeschlossen, haben es mit der Bildung der Menschenkraft zu thun an bestimmtem Lehrinhalt. Je nachdem der eine oder andre Gesichtspunkt mehr vorwaltet, je nachdem behauptet der Einzelne seine Stelle auf der bezeichneten Linie. Da die fruchtbare Erfassung eines Lehrinhaltes die dazu erforderliche Kraft voraussetzt, so nähert sich der Lehrer, welcher sich vorzugsweise mit der Entwicklung der Anlagen und Kräfte, also mit dem formalen Zweck des Unterrichts beschäftigt, mehr dem Elementarlehrer; wer dagegen, im relativen Gegensatze, diese Kräfte schon in gehörigem Maaße voraussetzt, nur secondär dieselben zu erwecken sich bestrebt, steht auf der Seite der Linie, die sich dem Akademiker nähert.

Alle Lehrer aber — mit einzigem Ausschluß des letzteren — haben es mit der formalen Ausbildung zu thun. Für sämmtliche Schullehrer ist dieß kein Gegenstand des Streites mehr, es wird allgemein anerkannt und zugegeben;

aber in Betreff der Universitätslehrer findet eine Differenz der Ansichten statt. Ihr Beruf nähert sich dem der Akademiker mehr als der der Bürgerschul- und Gymnasiallehrer; aber er fällt mit dem rein objectiven Zwecke jener nicht zusammen. Um diese Behauptung zu sichern, müssen wir einige psychologische Wahrheiten zu Hülfe rufen.

Die Anlagen des Menschen entwickeln sich nach einander, in verschiedenen Zeiten des Lebens.

Sie entwickeln sich nur an den ihrer Natur entsprechenden Stoffen.

Im Anfange oder im ersten Stadium ihrer Entwicklung sind sie unfähig, die Gesammtheit des ihrer Natur entsprechenden Stoffes, die ganze Wissenschaft, welche ein Produkt der vollkommnen Ausbildung einer Anlage oder einer Gesammtheit von Anlagen ist, aufzufassen und in Erkenntniß zu verwandeln. Sie entwickeln sich nur in allmähliger Fortschreitung mit dem Stoffe.

Diese Sätze sind reich an Folgerungen für die Methode des Unterrichts in jedem Alter des zu bildenden Menschen. Wir heben davon folgende heraus:

Die Lehrstoffe müssen in bestimmter Zeit nach dem Grade der Entwicklung des einzelnen, zu bildenden Menschen und nach einem Normal-Durchschnitt einer Mehrheit gleichzeitig zu entwickelnden Menschen gewählt, und ihre Behandlung muß dem Standpunkte derselben angepaßt werden. Und da sich jede Anlage nur an dem ihr entsprechenden Stoffe bildet, und mit ihm bildet, so daß mit dem innern Werden des Stoffs auch nur die Anlage entwickelt wird, beides in gleichem Grade: so darf nicht der durch die ganze Potenz der menschlichen Anlage gewordene reife Stoff, sondern der werdende Stoff muß der werdenden Anlage dargereicht werden, oder: nicht die durch eine Reihe von Menschengenerationen gereifte fertige Wissenschaft, sondern das Wissen in seinem allmähligen Werden und Wachsen muß der wer-

denden und wachsenden Anlage dargeboten werden; mit andern Worten: nicht die positive, dogmatische, wissenschaftliche Lehrart, sondern die genetische, heuristische Methode muß herrschen.

Man hat gemeint, daß an irgend einem Stoffe der ganze Geist ausgebildet werden könne. Dieß wäre richtig, wenn es ein, alle Seiten und Beziehungen aller Lehrstoffe enthaltendes, d. h. ein Universallehrmaterial gäbe. Noch ist aber ein solcher pädagogischer Stein der Weisen eben so wenig gefunden worden, als ein Universalmensch. Alles Lebende ist im Verhältniß zu andern ein concretes Ding, ein Dieses. Als ein Solches entwickelt es nur die bestimmte Anlage, welche in der Menschheit zu seiner Hervorbringung gewirkt hat. So verschieden daher die Erkenntnißstoffe, so verschieden sind wenigstens auch die Anlagen. Durch einen Lehrstoff von bestimmtem Charakter wird nur die dadurch indicirte Anlage gebildet. So entwickelt sich durch das Erlernen einer Sprache das Sprachgedächtniß und der Sprachverstand, und nebenbei das mathematische Gedächtniß und der mathematische Verstand nur in so weit, als sich in Sprache und Mathematik gleiche Elemente vorfinden. So findet sich in dem, der für alles Musikalische das feinste Ohr und das treueste, ausgebildeteste Gedächtniß besitzt, oft wenig oder gar kein Sinn und kein Gedächtniß für Zahlen und Raumformen. Und wer sich in historischen Combinationen als ein Meister zeigt, kann gleichzeitig in mathematischen Combinationen ein Stümper sein. Es ist daher nur ein Wahn, zu glauben, durch Sprachunterricht auch für mathematische Studien den besten Grund legen zu können; ein Wahn, zu hoffen, durch Naturgeschichte der Weltgeschichte gut vorarbeiten zu können; ein Wahn, durch Verstandesbildung an Sprachen und Mathematik das Vermögen der philosophischen Speculation mit entwickelt zu haben. Solches ist nur in sofern und in so weit wahr, als sich in Sprachen,

Mathematik und Philosophie gleiche Grundelemente vorfinden. Woraus denn folgt, daß man durch den Besitz keiner isolirten, begränzten Wissenschaft diejenige Reife erlangt, welche zur selbstthätigen Erfassung einer andern vollendeten Wissenschaft erfordert wird. Vielmehr bedarf es zu jedem neuen, in seiner Art eigenthümlichen Wissen einer eignen elementarischen Bildung der diesem Wissen entsprechenden Grundanlagen. Nirgends darf daher mit dem Fertigen, überall muß mit dem Werdenden, der Anfang muß mit dem Anfange, nicht mit dem Ende oder Schlußsteine gemacht werden.

Zur Erfassung und lebendigen Aneignung einer vollendeten, fertigen Wissenschaft gehört die durch diese Wissenschaft ausgebildete Kraft. Jede Art des Wissens erfordert eine eigenthümliche Geistesthätigkeit. Das Letzte, Höchste, Energischeste daher verlangen, ohne die dieses Höchste voraussetzende Kraft allmählig entwickelt zu haben, ist der Art der Entwicklung des Geistes entgegen. Verstandessachen sollen und können nicht gedächtnißmäßig aufgefaßt werden; die höchsten Erzeugnisse der Phantasie setzen zur Aneignung einen hohen Grad entwickelter Phantasie voraus, und wer sich nur begriffmäßig gebildet hat, ist darum nicht reif zur Speculation und zum speculativen Erkennen. Ich verlange daher eine genetische Behandlung des Wissens. Ich rede dabei weniger von den Naturwissenschaften und den Sprachen, als von den sogenannten moralischen Wissenschaften, oder kurzweg der Philosophie. Denn in jener herrschen nicht mehr die verkehrten Methoden, die wir hier noch antreffen. Der Naturhistoriker weiß, daß er nichts ausrichtet, wenn er mit allgemeinen Regeln und Systemen beginnt, und der Sprachlehrer fängt nicht mit der allgemeinen Grammatik an. Beide üben das Anschauungs-, Auffassungs- und Denkvermögen an der Betrachtung einzelner Gegenstände. Philosophische

Theorien pflegt man aber bis zum heutigen Tage von dem Allgemeinsten aus, als eine fertige, in sich beschlossene, vollendete Wissenschaft vorzutragen — Jünglingen, deren philosophisches oder speculatives Talent jeden Falls kaum in's erste Stadium der Entwicklungsfähigkeit eingetreten ist.

Diesem Verfahren entgegen behaupte ich: der Lehrer einer philosophischen Wissenschaft hat die Methode so zu wählen, daß die philosophischen Anlagen des Schülers sich durch die Art der Behandlung entwickeln, und Form und Stoff mit einander reifen. Der Universitätslehrer — denn nur auf die Universität gehört frühestens die Philosophie, eigentlich ist sie eine Sache der Männer — hat daher die Aufgabe der formalen-realen, der subjectiv-objectiven Entwicklung der Jünglinge zu lösen. Handelt er wie ein Akademiker, so setzt er Meister in denen voraus, die nur als Lehrlinge, höchstens als Gesellen zu betrachten sind.

Darum verlangen wir in den genannten Lehrgebieten die entwickelnde Methode. Nur sie ist kraftbildend, kraftübend. Nur sie vermöglicht die selbstthätige Bemächtigung und Verarbeitung der Wissenschaft. Nur sie macht die Doctrin zu einer Disciplin. Nur bei ihrem Vorhandensein kann man die Wissenschaften Disciplinen nennen, wie es sonst üblich war: wissenschaftliche Disciplinen. Der gymnastische Zweck geht den Akademiker nichts an, wohl aber den Universitätslehrer. Nur durch ihn läßt sich der objective erreichen. Eine fertige Wissenschaft, von der Höhe ihrer Abstraction aus, setzt eine gereifte Kraft voraus. Diese soll aber unsern Jünglingen erst gewonnen werden. Woher anders, als daher, daß die meisten unsrer öffentlichen Lehrer diesen von der Natur der Entwicklung des Geistes gebotenen Weg nicht einschlagen, rührt es, daß die moralischen Wissenschaften den Meisten so wenig Gewinn bringen und ihnen in der Regel für's ganze Leben verloren sind!? Sich selbstthätig einer vollendeten Wissenschaft bemächtigen, daß sie unser Eigenthum wird, mit dem wir frei schalten und walten können, indem der Geist darüber steht, setzt die Fähigkeit voraus, sie in ihre einzelnen Theile aufzulösen, dieselben in der Ordnung aufzustellen, wie sie in natürlicher

Entwicklung aus einander geworden sind, setzt also die ganze Erkenntniß der Wissenschaft voraus — ein offener Widerspruch in sich selbst: Die Fähigkeit, sich der Wissenschaft zu bemächtigen, die man noch nicht hat, setzt voraus, daß man sie vollends und ganz besitze und habe. Daher die Seltenheit der Erscheinung, daß sich auf den Universitäten wahre Philosophen bilden, daher sage ich, weil es nicht Sitte ist, den Hauptwerth auf die Erzielung des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs zu legen, sondern die Vollendung zu suchen in dem Vortrage fertiger Wissenschaften.

Der Universitätslehrer darf den formalen Zweck, die Gymnastik des Geistes, nicht aus dem Auge verlieren. Ein Gelehrter kann man — wenn das Glück günstig ist, immer noch werden, wenn man ein Denker geworden. Dieses ist und bleibt die Hauptsache. Dadurch auch arbeitet man am ersprießlichsten für die Wissenschaften, für die objective Erkenntniß. Hat man das Einzelne in seiner Wahrheit erkannt und an das bereits gewonnene geistige Besitzthum selbstthätig angereiht, folglich in seiner Verbindung mit dem übrigen Wissen, das man sich bereits angeeignet hat, erkannt (worin eben die wissenschaftliche Erkenntniß besteht), so wird es dem, welcher zu systematisch-wissenschaftlicher Gliederung überhaupt befähigt ist, ein leichtes Geschäft, eine solche Architektonik aufzustellen. Damit aber zu beginnen, das Abstrakteste, Höchste, Letzte an die Spitze zu stellen, lediglich darum, weil es so allein der Würde der Wissenschaft gemäß sei, also um eines alten, eigentlich götzendienerischen Vorurtheils willen, ist die Umkehrung und Verkehrung aller gesunden Methodik. Die Jünglinge sind nicht um der Wissenschaft, die Wissenschaft ist um der Jünglinge willen da. Das Leben des Geistes hat den höchsten Preis, nicht irgend ein Abstractum oder eine Theorie.

Vom philosophischen Lehrer verlangen wir daher genetische, freie Entwicklung seiner Wissenschaft. Trifft diese mit der Geschichte der Wissenschaft zusammen, was aber keineswegs immer der Fall ist, so ist diese Geschichte selbst sein Leitfaden. Wo nicht, nicht. Durch alle Verirrungen und

Labyrinthe, in welche die Menschen verstrickt werden, braucht man den Jüngling nicht hindurchzuführen, um ihn auf die Höhe wissenschaftlicher Erkenntniß zu heben.

Fragen wir nun noch nach der Lehrform, die er zu wählen hat, so erscheint der Streitpunkt, ob die akroamatische oder erotematische Lehrart zu wählen sey, in ihrem untergeordneten Werthe. Die Hauptsache ist die wirkliche, nicht bloß die scheinbare Genesis des Wissens. Aber dennoch weiß jeder, zu lebendigem Thun befähigende Lehrer, daß das stumme Zuhören auf die Länge der Zeit Jeden ermüdet, daß nichts erregender, erfrischender, ermuthigender, bethätigender wirkt als das Gespräch, die Wechselrede mit einem über seinem Gegenstande stehenden, denselben beherrschenden Lehrer. Ebendarum halte ich die dialogisch-entwickelnde Lehrmethode für ein Ideal, für die vollkommenste Lehrform, die existirt hat und erdacht werden kann. Ebendarum habe ich sie von denen, welche auf den höchsten Standpunkt geistiger Entwicklung und literarischen Ruhmes Anspruch machen, verlangt. Sie allein sichert auch vor allerhand Verirrungen.

Wodurch gewinnt man den Maaßstab zur sichern Beurtheilung der Lernenden in jedem Augenblicke? Woher erfährt man es, ob die Anlage und der Fortschritt des Wissens dem Standpunkte derselben vollkommen entspricht, daß man ihn nicht zu hoch, nicht zu tief wählte, daß man verstanden wird und daß die Lernenden mit Selbstthätigkeit arbeiten?

Doch gewiß dadurch nicht, daß ich mich auf einen Platz stelle, von dem ich auf die Zuhörer herabsehen kann; nicht dadurch, daß ich sie zum Stillschweigen verdamme; nicht dadurch, daß ihre Federn kritzeln und rauschen, wie bei einem Platzregen; nicht dadurch, daß ich in hoher Vornehmheit von der Würde der Wissenschaft begeistert deklamire! Alles dieses einzig und allein sicher durch den genetisch-entwickelnden Dialog. Aber auch auf ihn verzichten wir, wenn die Umstände ihn nicht erlauben, ohne großen Schmerz, wenn es nur an der genetischen Entwicklung selbst nicht gebricht, wenn dadurch ein heiteres, frisches, selbstthätiges Lernen entsteht, der Geist gymnastisch geübt wird, und sich der

Jüngling in Wahrheit der Wissenschaft bemächtigt. Durch das Gegentheil, d. h. bei der gewöhnlichen Lehrmethode entsteht bei der Mehrzahl höchstens ein Anlernen, in seltenen Fällen, nur bei hoher Intensität der Grundanlagen eine selbstthätige Verarbeitung. Die Methode muß sich darum nach der Natur des auszubildenden Subjects richten. Wenn sie dieses thut, so hat sie nicht bloß einen subjectiven, sondern auch einen objectiven Charakter. Denn subjective Anlage und objectiver Lehrinhalt bilden sich in und mit einander, und jenes geschieht nie, ohne dieses zugleich mit zu erreichen.

In solcher Weise verlangen wir ein gesetzmäßiges Verfahren bei allem Lehren, abgeleitet aus der Natur des menschlichen Geistes. Das ist nicht Sklaverei, sondern Freiheit; aber Willkür und herkömmlicher Schlendrianismus werden ausgeschlossen. Die höchste Freiheit ist, die Gesetze der Natur befolgen. Darin besteht die Weisheit des Arztes wie des Pädagogen. Beide haben die Winke und Sprüche der Natur zu vernehmen und zu befolgen.

In jedem organischen Dinge, also auch in der Menschenseele wie in jeder Wissenschaft, spricht sich ein wesentlicher Charakter aus, aus welchem die Art seiner Behandlung als ein Spruch der Natur erkannt werden kann. So entsteht die Einheit der Methode, ihr hervorstechender Charakter bei dem Objecte, von dem eben die Rede ist. In vollendeter Schönheit fehlt die Mannigfaltigkeit nicht. Diese findet sich auch bei jeder naturgemäßen Methode, unbeschadet ihrer Einheit. Jeder Lehrstoff, obgleich einheitlich im Ganzen, trägt doch verschiedenartige Elemente in sich. So entdecken wir in dem Positiv-Historischen rationale, und die reine Wissenschaft hat ihre historischen Elemente. Also verbindet sich gemäß der Natur des Lehrstoffs und dem ihm entsprechenden Wesen der Anlage, mit der einheitlichen Methode im Ganzen eine Vielheit der Behandlungsweise im Einzelnen, und damit die Mannigfaltigkeit, welche durch den Wechsel die lebendigere Erregung bringt und der Ermüdung und Langweiligkeit vorbeugt. Das sollten unsre Docenten begreifen, um einzusehen, daß die Langweiligkeit, die in so vielen Hörsälen herrscht, nicht durch den Lehrstoff, sondern durch

die Monotonie ihres Vortrages entsteht, und um überzeugt zu werden, wie unbegründet der von ihnen ausgehende Vorwurf ist, daß man durch die Feststellung und Forderung einer bestimmten Gesetzmäßigkeit für jede Art des Unterrichts und der Belehrung die Freiheit des Docenten in Fesseln schlage und dem die freie Wissenschaft lehrenden Hochschullehrer Seminariums-Enge und Knechtschaft zumuthe. Jeder Lehrstoff, selbst ein so einheitlicher wie die reine Mathematik, erlaubt, ja erheischt eine Mannigfaltigkeit der Behandlung, und wenn auch die genetische, wo möglich in dialogischer Form, vorherrscht, so findet doch der Meister seiner Wissenschaft Gelegenheit genug zu historischen Bemerkungen in akroamatischer Weise. Darum Freiheit der Bewegung und Entwicklung nach allen Seiten hin, wie es der Frische eines lebendigen Geistes zusagt, nicht bloß in den socialen Verhältnissen, sondern auch in der Wissenschaft! Wie wunderbar ist es doch, daß alle unsre Docenten, ungeachtet der unendlichen Verschiedenheit der Wissenschaften, denselben Katheder-Vortrag handhaben! Er ist das Prokrustes-Bett unserer Hochschulen! Möchte die Mannigfaltigkeit des Lebens und Wirkens auch bald bei ihnen einkehren!

Zusätze.

1. „Eigentlich sollte (daher) alle philosophische Lehre mehr darauf gerichtet sein, den philosophischen Geist und die philosophische Kraft zu wecken und zu bilden, als ein bestimmtes philosophisches System vorzutragen und einzuprägen, mehr um Erregung und Bildung des Philosophirens als um Mittheilung der Philosophie sollte es ihr zu thun sein. Denn das philosophische System oder die philosophische Weltansicht muß doch ein Jeder sich selbst, wenn auch mehr oder geringer erregt und angeleitet durch Andere, mit eigener Kraft und aus dem eigenen Geiste schöpfen und aufbauen, wenn es irgend von wahrem Werthe sein soll; er darf es doch nie als ein Fertiges

und **Gegebenes nur passiv** in sich **aufnehmen**. Gewiß entsteht dadurch wenigstens das Bedürfniß, noch vor der philosophischen Lehre selbst durch einleitende Betrachtungen darauf hinzuwirken, den Geisteszustand zu erregen und zu bilden, der zur Aufnahme des Inhaltes der philosophischen Lehre selbst erforderlich ist."

H. Schmid, Vorlesungen über das Wesen der Philosophie und ihre Bedeutung für Wissenschaft und **Leben**. Stuttgart, 1836. S. 1 u. 2.

2. Unsre Gelehrten tragen nach wie vor **vor**, d. h. **vorbei**, und lassen vor wie nach **nachlernen**, d. h. in futuram oblivionem.

H. Kapp, Lehrgang der zeichnenden Erdkunde, Minden, 1827, Vorrede S. XXXV.

3. „Der Lehrer muß Alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muß nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eignes Erkennen, die That selbst, reproduciren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Thätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntniß unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden." —

„Bei einem solchen Werke (einem ledernen Vortrage) noch von dem wunderbaren Eindrucke der lebendigen Stimme zu reden, möchte wohl lächerlich sein."

Schleiermacher in seiner Schrift über die Universitäten.

4. „Die Frage muß das Erlernte zur Prämisse machen und eine Anwendung dieser Prämisse in irgend einer Folgerung als Antwort begehren. — Darum Conversatoria, in welchen der Lehrling fragt, und der Meister zurückfragt über die Frage, und so ein expresser Sokratischer Dialog entsteht, innerhalb des unsichtbar immer fortgehenden Dialogs des ganzen akademischen Lebens. — Nur sage er nicht, was im Buche steht, sondern was in keinem Buche steht."

Der einzige Weg, durch welchen der Student philosophiren lernt, und zugleich auch der einzige, wodurch ihm

möglich wird, sich in ein System vollkommen einzuarbeiten und praktische Ideen in sich deutlich und bestimmt aufzunehmen, ist der, daß der Docent ihn zu selbstthätiger Speculation anleitet, vermöge der er im Streite der Ansichten gleichsam aus sich selbst Satz für Satz auffindet und an einander fügt. Hierdurch ist ihm auch die Freiheit gesichert, sich eine selbstständige Ansicht zu bilden.“ —

„Von den zwei genannten Mitteln des Studirens (des Hörens und Lesens) ist das eigene Studiren der Bücher das vorzüglichere. — Durch die Lage des Schülers (des Studenten) wird das leidende Hingeben als Regel eingeführt, der Trieb der eignen Thätigkeit vernichtet, und so dem Jüngling sogar die Möglichkeit genommen, des zweiten Mittels der Belehrung, der Bücher, mit freithätiger Aufmerksamkeit sich zu bedienen. — Man studirt nicht, um lebenslänglich und stets zum Examen bereit das Erlernte in Worten wieder von sich zu geben, sondern um dasselbe auf die vorkommenden Fälle des Lebens anzuwenden und so es in Werke zu verwandeln; es ist demnach auch hier letzter Zweck keinesweges das Wissen, sondern vielmehr die Kunst, das Wissen zu gebrauchen. — Man weiß gründlich und unvergeßlich nur das, wovon man weiß, wie man dazu gelangt ist. Dadurch wird die Kunst des Erlernens überhaupt gelernt und geübt, die Fertigkeit entwickelt, in's Unendliche fort und nach Belieben leicht und sicher alles Andere zu erlernen; es entstehen Künstler im Lernen — die erste und ausschließliche Bedingung des praktischen Kunstgebrauchs der Wissenschaften im Leben — eine Schule der Kunst des wissenschaftlichen Verstandesgebrauchs.“

„Es geht aus der bisherigen Erfahrung hervor, daß es allein die Entwicklung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht sei, die da Lust an der Erkenntniß, rein als solcher, hervorbringe, und so auch das Gemüth der sittlichen Bildung offen erhalte; dagegen das bloß leidende Empfangen eben so die Erkenntniß lähme und tödte, wie es ihr Bedürfniß sei, den sittlichen Sinn in Grund und Boden hinein zu verderben“.

Fichte in s. deducirten Plane 2c.

5. „Ueberhaupt wird aus dem Anhören bloßer Vorträge kein Studirender gründliche Kenntniß des Vorgetragenen ziehen, und eben so wenig, wenn ihm die ganze Weisheit in einzelnen Hauptsätzen oder in ausgeführter Abhandlung von Anfang bis zu Ende in die Feder dictirt wird, abgesehen davon, daß ein solches Verfahren für einen Universitätslehrer und seine Zuhörer absolut unwürdig ist. Soll der Vortrag des Docenten nicht bloß ein loser Anflug bei dem Zuhörer bleiben, sondern vielmehr sein vollkommen in Besitz genommenes und gesichertes Eigenthum werden, so muß jede Vorlesung oder einige, die zusammen ein Ganzes bilden, zwischen Docent und Zuhörer kurz oder ausführlich, je nachdem es die Wichtigkeit oder Schwierigkeit des Gegenstandes gebietet, nochmals im Wechselgespräch abgehandelt werden."

Brzosca, die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare 2c.

6. „Ein Nichterschöpfen wäre nicht Deutsch. Wie soll es da zum Dialog kommen? Selbst in unserm Drama ist es fühlbar, daß wir Deutsche die absolute Monarchie des Katheders und der Kanzel lieben, welche in der feierlichen Stille des — wenn auch gähnenden, doch wohl subordinirten — aus Gefälligkeit, aus kosmopolitischem Anstande wenigstens aufhorchenden Publikums schwelgt. Zum wissenschaftlichen Dialog gehört ein geselliges Leben als Träger der unruhigen Dialektik.

Th. Mundt in den Dioskuren, I. S. 70.

7. Eine Methodenlehre des Universitätsunterrichts ist jetzt ein so nothwendiges Ding, als es die Methodenlehre des Schulunterrichtes war. Damit sie aber mehr sei als die Rathschläge in hodogetischen Handbüchern, muß sie auf dem Boden der Praxis erwachsen. Erst Sein, dann Bewußtsein über das Sein; erst leben, dann schreiben. Wann werden wir in Deutschland dahin kommen?

Druckfehler.

Seite 23 Zeile 6 von oben statt da lies das;
„ 32 „ 8 „ „ „ Missive l. Misère;
„ „ „ „ „ unten „ nur l. nun.

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Diesterweg, Adolph,

Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik

Bd.: 1. 1837. - 168 S.

Essen 1837

Paed.th. 985-1
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762574-6